١٠

دليل لتطوير هيئة التدريس

إرشادات عملية، وأمثلة، ومصادر

المحررة

كاي هير غيلاسبي

مساعدتا التحرير

ليندا ر. هيلسن

إيميلي سي . وادزورث

وزارة التعليم العالي
المملكة العربية السعودية

دليل لتطوير هيئة التدريس
إرشادات عملية، وأمثلة، ومصادر
المحررة: كاي هير غيلاسبي
مكتبة العبيكان
١٠

العبيكان للنشر
مكتبات ونشر العبيكان
Obeikan
Publishers & Booksellers


مكتبة
طريق العلم









دليـل لتطويـر
هيئة التدريس

دليل لتطوير هيئة التدريس

إرشادات عملية، وأمثلة، ومصادر

المحررة

كاي هير غيلاسبي

مساعدتا التحرير

ليندا ر. هيلسن

إيميلي سي. وادزورث

نقله إلى العربية

د. زهير السمهوري

راجعه

د. سيد أحمد سعيد

العبيكان
Obeikan
Publishers & Booksellers

Original Title:

A Guide to Faculty Development

by:

Kay Herr Gillespie, Linda R. Hilsen, Emily C. Wadsworth

ISBN 1 - 882982 - 45 - 2

المملكة العربية السعودية، شمال طريق الملك فهد مع تقاطع العروبة، ص. ب. 62807 الرياض 11595

Obeikan Publishers, North King Fahd Road, P.O. Box 62807, Riyadh 11595, Saudi Arabia

الطبعة العربية الأولى **1427هـ ـ 2006م**

ISBN 9 - 877 - 40 - 9960

ⓒ مكتبة العبيكان، 1427هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

غيلاسي، كاي هير

دليل لتطوير هيئة التدريس. / كاي هير غيلاسي؛ محمد زهير السمهوري. - الرياض 1426هـ

376 ص؛ 16.5× 24 سم

ردمك: 9 - 877 - 40 - 9960

1 ـ التعليم العالي - تنظيم وإدارة 2ـ الجامعات والكليات - هيئة التدريس

أ. السمهوري، محمد زهير (مترجم) ب. العنوان

ديوي: 378.1 1426 / 7618

رقم الإيداع: 1426 / 7618

ردمك: 9 - 877 - 40 - 9960



تقديم معالي وزير التعليم العالي

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد:

تحرص وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تشييد بنية متينة للتعليم العالي في المملكة تأخذ في الحسبان متطلبات مجتمعها وثقافته الإسلامية العريقة، وفي الوقت نفسه تحاكي أنظمة التعليم العالي العالمية. وكان الغرض الأساس للسعي وراء هذا الهدف هو تطوير العملية التعليمية، وكذلك تطوير النظام الإداري المصاحب خاصة في ضوء الطفرة المعلوماتية والعولمة والمنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم العالي على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ونظراً لما حققه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من تطور كمّي ونوعي بدعم سخي من حكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز، وسمو ولي عهده الأمين، الأمير سلطان بن عبدالعزيز - يحفظهما الله- فقد ظهرت الحاجة بشكل أكبر لتوفير المصادر المختلفة لتعزيز توعية الأفراد العاملين في حقل التعليم العالي بما ينشر في هذا المجال باللغات الأجنبية. لذا، رأت وزارة التعليم العالي ترجمة عدد من الكتب ذات العلاقة بمجالات التطوير الأكاديمي وتقديمها باللغة العربية لتكون في متناول جميع العاملين في القطاع الأكاديمي. ونظرا لقلة مثل هذه الكتب في المكتبة العربية، فقد سعت الوزارة إلى توفيرها بشكل سريع وفاعل، وعليه كان مشروع الترجمة هذا. ولقد قامت الوزارة باختيار كتب تحوي دراسات حازت قبولا وانتشارا في الكثير من المؤسسات التعليمية ذات الشهرة العالمية وأنجزت بأيدي عدد من الأكاديميين والإداريين المهتمين بالتطوير في التعليم العالي. وعالجت الدراسات في هذه الكتب قضايا متعلقة بكل من تطوير مهارات الأساتذة ورؤساء الوحدات الأكاديمية والإداريين في

أكثر الجامعات العالمية تقدما. كما تناولت هذه الكتب قضايا مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، ومهارات التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم الحديثة، والتخطيط الاستراتيجي الخاص بالتعليم، والاختبارات والتقويم ,ومواءمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل، وتحقيق الجودة في مدخلات ومخرجات التعليم العالي وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة.

ووقع اختيار الوزارة على مكتبة العبيكان للنشر للتعاون معها في نشر ترجمات هذه السلسلة من الكتب الأكاديمية المتخصصة وذلك لما لهذه المكتبة من خبرة وتميز في مجال النشر وفي ميداني التأليف والترجمة والكفاءة في الأداء. وقامت مكتبة العبيكان بمهمة الاتفاق مع الناشرين للكتب الأجنبية ومن ثم ترجمتها وتقديمها للقارئ بالشكل المناسب، وقد تم مراجعة هذه الكتب من قبل فرق أكاديمية متخصصة.

وتأمل الوزارة بأن تكون بهذا المشروع قد أسهمت بوضع دليل متكامل من الدراسات المهمة والمشروعات والأفكار ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي بين أيدي جميع أعضاء الهيكل الأكاديمي و الإداري في الجامعات ابتداء من مديري الجامعات إلى أول الصاعدين على سلم التعليم والإدارة فيها.

وإذ تقدم هذه الكتب وأفكارها خلاصة تجارب المجتمعات الأكاديمية المتطورة في هذا المجال فإنها لا تقلّل من الخبرات ولا التجارب الميدانية المحلية لدينا، وتلك المستمدة من ديننا الحنيف وثقافتنا بل إنها ستعزز دور المجتمع الأكاديمي والإسهام في بناء وطننا الكريم، كما ستساعدنا على التخلص من الأخطاء التي مررنا بها أو وقعت لغيرنا فنتجنب تكرارها.

ولا يفوتني أن أشكر معالي الدكتور خالد بن صالح السلطان مدير جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وسعادة الدكتور سهل بن نشأت عبدالجواد، عميد التطوير الأكاديمي في الجامعة، وجميع من عمل معهم على جهودهم المباركة لإخراج هذا

المشروع إلى أن أصبح واقعا ملموساً وجهداً متميزاً، والذي سيكون له -بإذن الله- مردود إيجابي على المجتمع.

وفي الختام يسرنا أن تنشر وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع مكتبة العبيكان للنشر هذه السلسلة من ترجمات الكتب الأكاديمية المتخصصة، ونأمل أن تكون دليلا معرفيا يسهم في التطوير والتنمية، وذلك بجانب ما توافر في السابق لننطلق للمستقبل بأحسن ما توافر لدينا من خبراتنا الخاصة وما نتعلمه من تجارب الآخرين في جوانب البحث العلمي والأكاديمي في العالم... والله ولي الموفق،،،

الدكتور/ خالد بن محمد العنقري

وزير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية



بيان رسالة شبكة التطوير المهني والتنظيمي

لمحة تاريخية:

تأسست شبكة التطوير المهني والتنظيمي في ميدان التدريس العالي Professional and Drganizational Development Network (POD) عـــــام 1976 استجابة للحاجة التي كان يعبر عنها أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية والإداريون وآخرون من العاملين في تطوير الهيئة التدريسية والتدريس والتنظيم في ميدان التدريس العالي لإيجاد مصدر للمعلومات والدعم المهنيين.

الأغراض:

ينطوي تطوير الهيئة التدريسية، من منطلق (التطوير المهني والتنظيمي)، على أنشطة تركز في المقام الأول على الفرد من أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية، بوصفهم مدرسين منخرطين في تعزيز تطور الطلاب. ويركز موضوع ثان في تطوير الهيئة التدريسية على أعضاء الهيئة بوصفهم علماء ومهنيين وينطوي على مهام مثل التخطيط للمهنة وتطوير مختلف المهارات المقترنة بالبحاثة. ويتناول مجال ثالث لتطوير هيئة التدريس أعضاء الهيئة بوصفهم أشخاصاً، ويتضمن أنشطة تعزز رفاهة الشخص مثل إدارة الرفاه، والمهارات الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص، وإدارة الضغط والزمن، والتدريب على التعبير عن الأفكار بقوة وثقة.

التطوير التدريسي يسعى إلى تعزيز فعالية أعضاء هيئة التدريس – ومؤسساتهم – عبر التركيز على المقررات الدراسية والمناهج وتعلم الطلاب. ويعمل المدرسون بصفة أعضاء فريق تصميم أو إعادة تصميم، مع مختصين في تصميم التدريس والتقييم، بغية تحديد استراتيجيات أو عمليات المقررات الدراسية أو المناهج التي تكون مناسبة لتحقيق الأهداف المحددة.

التطوير التنظيمي يركز على الهيكل التنظيمي والعمليات التنظيمية لمؤسسة من المؤسسات ووحداتها الفرعية. ويسعى التطوير التنظيمي لمساعدة وظيفة التنظيم بطريقة فعالة ومجدية بغية دعم عمل المدرسين والطلاب. ويعد التدريب على القيادة بالنسبة لرؤساء الأقسام؛ والاستخدام الفاعل لعمليات المجموعة؛ مراجعة وتنقيح بيان الرسالة واستخدامها الفعال؛ وتنفيذ عمليات التغيير التنظيمي؛ والحكم الصالح المؤسسي، موضوعات نموذجية تقع ضمن نطاق التطوير التنظيمي.

من منطلق هذه الأنواع الثلاثة من التطوير، تتمثل الأغراض الرئيسة للتطوير المهني والتنظيمي فيما يلي:

* توفير الدعم والخدمات للأعضاء عبر المنشورات والمؤتمرات والتشاور وشبكة التطوير المهني والتنظيمي.
* تقديم الخدمات والموارد للآخرين المهتمين بتطوير هيئة التدريس؛
* تنفيذ دور دعائي، على الصعيد الوطني، يسعى لتثقيف وإقناع القادة التربويين بقيمة تطوير أعضاء هيئة التدريس، التدريس والتنظيم في مؤسسات التعلم العالي.



الفهرس

الموضوع	الصفحة

تقديم معالي وزير التعليم العالي — 7
بيان رسالة شبكة التطوير المهني والتنظيمي — 11
مقدمة — 17
● **الباب الأول: وضع برنامج لتطوير أعضاء هيئة التدريس** — 21
1 - تطوير أعضاء هيئة التدريس والتدريس والتنظيم: الخيارات والاصطفاءات
روبرت م. دايموند — 23
2 - المبادئ العشرة للممارسة الجيدة في إنشاء واستبقاء مراكز التدريس والتعلُّم
ماري دين سور شينللي — 31
3- أنواع البرامج ونماذجها الأولية
ديليفي ل. رايت — 51
4 - إنشاء برنامج لتطوير التدريس: مثال
ل. دي فينك — 65
● **الباب الثاني: تقييم ممارسة التدريس** — 79
5- تحسين تقييم التدريس الجامعي
ل. دي فينك — 81
6- عملية الاستشارة الفردية
كارون جيه. لويس — 99
7- مشاهدة إلقاء الدرس في الفصل: المشاهد بوصفه متعاوناً
لو آن ويلكرسون وكارون جيه. لويس — 115
8- تشخيص تدريس المجموعات الصغيرة: استقصاء مدركات الطلاب المتعلقة بالتدريس
نانسي ايه. داياموند — 127

9- لو أنـي كنت أعـرف في ذلك الـوقت مـا أعـرفـه الآن: السنـة الأولى لمستشاري هيئة تدريس: النصائح العشرة الأوائل

جيل دي. جينسون ____ 141

● الباب الثالث: استراتيجيات عملية ____ 151

10- تعزيز برنامجك المتعلق بالتطوير المهني

سوزان إيه هولتون ____ 153

11- إقامة ورش عمل ناجحة

ليندا ر. هيلسن وإميلي سي. (راستي) وادزورث ____ 165

12- أفكار للرسائل الإخبارية الجامعية

لورا بوردر، لينك. فيش وماريلين ويمر ____ 187

13- عوامل الخوف: جعل التكنولوجيا لعبة أطفال بالأساسيات

لي آن هـ. راذرفورد ____ 201

14- نشرة مفيدة: إيجاد واستبقاء جو إيجابي في الفصل

ليندا ر. هيلسن ____ 221

● الباب الرابع: مخاطبة جماهير محددة ____ 237

15- صعِّد فعاليتك في المنظمة: تعاون مع رؤساء الأقسام

آن ف. لوكاس ____ 239

16- الوصول إلى الذين لا يمكن الوصول إليهم: تحسين تدريس المعلمين الضعاف

آن ف. لوكاس ____ 251

17- التعلم الذي يقوم على أساس المشكلات

ريتشارد جي. تيبريوس ____ 267

● الباب الخامس: معالجة التنوع ____ 285

18- تشكيل وتصـمـيم وتنـفيـذ فـعـاليـات تطوير الهـيـئـة الدراسـيـة المتعددة الثقافات

كريستين أ. ستانلي ____ 287

19- أساليب معالجة التنوع في قاعة الدراسة

لي وارن ____ 317

- **الباب السادس: دليل للجان تطوير هيئات التدريس: الأهداف والهياكل والممارسات ____ 335**

20- أسس لجان تطوير هيئات التدريس

جويس بوفلاكس لونده ومادلين ماير هيلي ____ 337

21- أسئلة وإجابات بشأن لجان تطوير هيئات التدريس

جويس بوفلاكس لونده ومادلين ماير هيلي ____ 345

22- قائمة بالأشياء الواجب تذكرها والمتعلقة بلجنة تطوير هيئة التدريس

جويس بوفلاكس لونده ومادلين ماير هيلي ____ 353

23- الموارد المتاحة للجان تطوير هيئات التدريس

جويس بوفلاكس لونده ومادلين ماير هيلي ____ 357



مقدمة

ينطلق هذا المؤلَّف من إدراك الوعي المتزايد ضمن الأكاديمية لأهمية تطوير أعضاء هيئة التدريس، بما في ذلك التطوير التدريس والتنظيمي، ويخاطب الأفراد الجدد في مجال تطوير الهيئة التدريسية فضلاً عن أولئك المنخرطين في العمل في هذا الميدان. وسوف يجد، أيضاً، الإداريون المهتمون بتعزيز تطوير هيئة التدريس وفهمه على نحو أفضل، أنه ذو فائدة. ومع الازدياد المتواصل لتعقيد عالمنا الأكاديمي والتحديات التي تواجهنا، فقد أصبح من الأمور الحاسمة على نحو متزايد أن نقوم بجهود كبيرة لمساعدة أعضاء الهيئة التدريسية في القيام بمسؤولياتهم. تلك هي رسالة تطوير الهيئة التدريسية ورسالة مطوري الهيئة فضلاً عن الإداريين الذين يدعمونهم.

لقد كان تطوير هيئة التدريس منذ زمن طويل جزءاً من مهام التدريس العالي، لكن الجهود التي كانت تبذل في هذا المجال كانت بصفة عامة محدودة النطاق في ستينيات القرن العشرين. ففي هذا الوقت بدأنا نولي المزيد من الاهتمام لتطوير ذي معنى وقصد أكثر من السابق لهيئة التدريس، ثم ازدادت معرفتنا وفهمنا لهذا الميدان الناشئ بشكل مطرد مع السنين. يعد المؤلفون الذين ساهموا في كتابة هذا الكتاب رواداً ومبدعين في تشكيل ميدان تطوير هيئة التدريس عبر ممارساتهم وأبحاثهم وطرح النظريات. فهم يتشاطرون المعرفة والخبرة بكل رغبة وسرور.

توفر الأجزاء الستة لكتاب "دليل تطوير هيئة التدريس" توجيهاً عملياً ومعلومات وموارد مفيدة تتصل بجوانب مهمة من تطوير هيئة التدريس. وتطرح الفصول الأربعة من الباب الأول، "وضع برنامج لتطوير هيئة التدريس" مقدمة لهذا الميدان - معناه، نطاقه، وأشكاله. وسوف يجد الأشخاص والمؤسسات ممن هم في بداية الطريق هذا القسم شيقاً على نحو خاص. ويتناول الباب الثاني، "تقييم ممارسات التدريس"، وفصوله الخمسة قضايا ذات أهمية حاسمة في تقييم وتعزيز فعالية التدريس، على حد سواء. ونحن لم ندرك أهمية تقييم أداء التدريس إلا في وقت

قريب العهد نسبياً، وهو أمر أساسي إذا كان غرضنا في خاتمة المطاف هو تعزيز ترقية أداء التدريس وتحسينه. وتغطي «الاستراتيجيات العملية» المطروحة في الفصول الخمسة من الباب الثالث، "الاستراتيجيات العملية"، سمات برمجية مشتركة للجهود المبذولة في تطوير هيئة التدريس، مثل: تعزيز البرامج، وتقديم ورش العمل، وإعداد الرسائل الإخبارية. وفي الباب الرابع، "مخاطبة جماهير معينة"، تطرح ثلاثة فصول أفكاراً للاتصال بجماهير معينة مثل رؤساء الأقسام أو أولئك الذين يبحثون عن تطوير نوع معين من المقررات/ المناهج – في هذه الحالة، التعلم الذي يعتمد على طريقة حل المشكلات. ويعد تعزيز أهداف التنوع أيضاً نوعاً آخر من جهد محدد، وقد أصبح ذا أهمية متزايدة في برامج تطوير هيئة التدريس دعماً للأهداف المؤسسية. وتطرح الفصول الثلاثة من الباب الخامس، "التصدي للتنوع"، إطاراً فكرياً وشرحاً للمقاربات العملية للتصدي لهذا الجانب من المسعى. وختاماً، نطرح في الفصول الأربعة من الباب السادس، "دليل لجان تطوير هيئة التدريس"، هيكلاً ذا شأن في تنفيذ برامج تطوير هيئة التدريس؛ إلا وهو لجنة تطوير هيئة التدريس.

لقد تم إعداد هذا المؤلف تحت رعاية "شبكة التطوير المهني والتنظيمي في التدريس العالي" (شبكة بود)، وهي رابطة مهنية تكرس جهودها لتعزيز تطوير أعضاء هيئة التدريس والتدريس والتنظيم. بعض مواد هذا الكتاب جديدة، وبعضها منقح من مطبوعات سابقة للشبكة لم تعد متوفرة. نقدم شكرنا إلى إميلي سي وادزوورث Emily C. Wadsworth وليندا هيلسن Linda Hilsen، اللتين قامتا في بادئ الأمر بمراجعة وتوسعة كتيب سابق، سلف هذا الكتاب.

نيابة عن شبكة التطوير المهني والتنظيمي نأمل بأن يستفيد القراء من الأفكار والخبرات المطروحة في هذا الكتاب. بل إننا نأمل بأن يثير هذا الكتاب في نفوس القراء الحماس و بأن يفعلوا المزيد لمساعدة وتشجيع أعضاء هيئتنا التدريسية وإداريينا، في أنحاء أمريكا الشمالية، وغيرها في أداء أعمالهم على أحسن وجه ممكن.

كاي هير جيللسبي، المحررة.

كاي هيرجيللسبي هي أستاذة فخرية متقاعدة من جامعة ولاية كولورادو، حيث كانت عضوة هيئة تدريس ثابتة في قسم اللغات والآداب الأجنبية وبدأت العمل في مجال تطوير هيئة التدريس في 1976، وكانت عضوة في لجنة التطوير المهني والتنظمي الرئيسية ورئيسة المؤسسة في 1998-1999 . وتعمل في الوقت الراهن كمستشارة ومحررة في مجال التدريس العالي.

يمكن توجيه الأسئلة أو الملاحظات إلى المحررة كاي هير جيللسبي،

CKF Associates, Higher Education Development, 2900 Tulane Drive, Ft. Collins, CO, U.S.A. email kaygi 2@aol.com,

أو إلى:

The POD Net work, C/o David Graf, Manager of Administrative Services, Nova Southeastern University, 1750 NE 167th Street, North Miami Beach, FL 33162, U.S.A., email: [podnet@nova.edu].

والقرّاء مدعوون أيضاً إلى الرجوع إلى موقع POD: <http://www.podweb.org



الباب الأول

• وضع برنامج لتطوير أعضاء هيئة التدريس

1

تطوير هيئة التدريس والتدريس والتنظيم: الخيارات والاصطفاءات

روبرت م. دايموند

القضية

في السنوات الأخيرة تقارير مهمة صادرة عن معهد التربية الوطني (1984)، والوقف الوطني للعلوم الإنسانية (بينيت، 1984)، واتحاد الكليات والجامعات الأمريكية (1985)، وإيرنست بومير من مؤسسة كارنيغي (1986)، واتحاد التربية الوطني (1996)/ ركزت اهتمام الصعيد الوطني على عدد من المشكلات التي تواجه التدريس العالي في الولايات المتحدة. وقد أوردت هذه التقارير وغيرها من التقارير والتعليقات وجود ضعف في محتوى ونطاق المقررات الدراسية والمناهج، ومبالغة في تخصص أعضاء هيئة لتدريس وتركيزها، وعدم الانتباه إلى فعالية التدريس والتعلم في كثير من الكليات والجامعات. وبنتيجة تلك التقارير والضغوط المتزايدة من الطلاب وذويهم والدولة والقادة الوطنيين، بدأ عدد متزايد من المؤسسات في استكشاف الطرق التي تمكنهم من تحسين نوعية وفعالية برامجها الأكاديمية على حد سواء. فالقضية تتمثل بحاجة ملحة للتصدي للمسائل المتصلة بتطوير الهيئة التدريسية والتدريس والتنظيم بغية تعزيز فعالية المؤسسات.

وقد وجدت دراسة أقرب عهداً قام بها غراي، دايامond وآدام في 1996 أن الجامعات تقوم في واقع الأمر بإيلاء المزيد من الاهتمام بالتدريس وبالأنشطة

المتعلقة بالتدريس. غير أن التغيير المهم لا يحدث بالصدفة. فهو يحتاج إلى التزام من جانب هيئة تدريسية متفانية وتتمتع بالمواهب وتعمل في بيئة مساندة. ولا يمكن لمثل هذه البيئة أن توجد من دون قيادة إدارية منهجية.

الخيارات

ثمة العديد من الخيارات المتاحة للإدارة والهيئة التدريسية الملتزمة بتحسين نوعية التدريس، يمكن أن تتراوح بين عدد من الأنشطة المستقلة وإنشاء مكتب مكلف رسمياً بتنسيق أو توجيه كافة الأنشطة الرئيسة التي تركز على تحسين التدريس؛ لذا، من الأهمية بمكان أن يقوم المسؤولون عن الجودة الأكاديمية الإجمالية باستكشاف نطاق الخيارات المتاحة لهم ونقاط القوة والقيود المقترنة بكل وسيلة. فإذا تقرر إنشاء مكتب رسمي أو مركز مكلف بدعم وتيسير تحسين التدريس وتعلّم الطلاب، فإن الوسيلة التي يتم اتباعها سوف تحدد ما يلي:

* مقدار الدعم المادي الذي ستدعو الحاجة إليه.
* نوع الأثر الذي يمكن توقعه ضمن حدود المعقول وبالتالي المعايير التي يتم استناداً إليها تقييم البرنامج أو المركز الجديد.
* توقع الفوائد أو النتائج ومدى أثر هذه المنافع على برنامج التدريس الإجمالي.
* المدة المتوقعة للنتائج المحددة المرجوة.

ثلاثة بدائل

تركز الجهود الرامية إلى تحسين نوعية التدريس، بصفة عامة، على ثلاث وسائل يتم تطبيقها على تحسين التدريس. وما يميز كلاً من هذه المقاربات عن مقاربات أخرى هو التركيز الذي تتسم به:

* تطوير هيئة التدريس ـ التركيز على هيئة التدريس.

* تطوير التدريس ـ التركيز على الطالب (المقررات والمنهج).
* تطوير التنظيم ـ التركيز على الهيكل والعملية.

ومع أنه يمكن توقع وجود تداخل وتراكب بين تلك الوسائل، فإن لكل منها خصائصه ونتائجه المحتملة. وعلاوة على ذلك، فإن المواهب والخبرات التي يتمتع بها الأساتذة المطلوب منهم تنفيذ كل مقاربة تختلف اختلافاً مهماً. ويمكن إيجاز أبرز النقاط كما يلي:

تطوير هيئة التدريس:

يؤكد تطوير هيئة التدريس على تحسين مهارات تدريس فرادى أعضاء هيئة التدريس. تتضمن الأنشطة المشتركة زيارات للفصول يقوم بها اختصاصيون، واستشارات شخصية، وورش عمل، وندوات، واستخدام الفيديو لتحليل أساليب وتقنيات التدريس. ويمكن أيضاً اعتبار مفهوم مراجعة الأقران الذي برز أثره على الصعيدين الوطني والدولي، جزءاً من هذه المقاربة. يوجد عدة نتائج رئيسة:

* تأكيد اهتمام المؤسسة بالفرد.
* تحسين إنتاجية فرادى أعضاء هيئة التدريس عبر تحسين فعالية تدريسهم.
* تسهيل التغيير الذي يجري التركيز عليه عبر زيادة التأكيد على ما يتعلمه الطلاب وتقليل التأكيد على ما يغطيه أعضاء هيئة التدريس.
* تحسين وجهة نظر هيئة التدريس إزاء التدريس.

تطوير التدريس:

يركز تطوير التدريس بالدرجة الأولى على الطالب عبر تحسين المقررات أو المنهاج. تتضمن الأنشطة المشتركة تصميم المقررات والمنهاج وتنفيذها وتقييمها. وتتضمن هذه الوسيلة أيضاً إدخال تكنولوجيات المعلومات والتقنيات التربوية في المقررات والمنهاج. وفيما يلي النتائج الرئيسة لهذه الوسيلة:

* تحسين الكفاءة والفعالية الأكاديمية.
* استخدام الموارد إلى الحد الأقصى.
* التركيز على تعلم الطلاب.
* قابلية زيادة الانتساب وتقليل التسرب.
* زيادة رضا هيئة التدريس والطلاب بالمقررات والبرامج.

تطوير التنظيم:

يركز تطوير التنظيم على هيكل المؤسسة والعلاقة بين وحداتها. تتضمن الأنشطة المشتركة ورش العمل والندوات والاستشارات الفردية مع الإداريين وأعضاء هيئة التدريس، وتدخل أنشطة التطوير المتعلقة برؤساء الأقسام والعمداء ضمن هذه الفئة أيضاً. فيما يلي نتائجها الرئيسة:

* توضيح العلاقات بين الوحدات.
* تشخيص المشكلات المؤسسية.
* تعزيز الاتصالات والتغذية الرجعية (feedback) بين الوحدات.
* توضيح أهداف المؤسسة أو الوحده.
* تسهيل تطبيق البرامج.
* تحسين مناخ العمل بالمؤسسة.

التطوير المهني:

التطوير المهني مصطلح يستخدم بشكل غير دقيق ويشير بصفة عامة إلى تطوير هيئة التدريس والتطوير المهني معاً. على أنه من المحتمل أن يفهم منه بأنه يشمل تطوير التنظيم أيضاً.

اعتبارات أخرى

ثمة عوامل عديدة يتعين أخذها بالاعتبار في اختيار وسيلة لتعزيز الجهود التطويرية التي تقوم بها مؤسسة من المؤسسات. على سبيل المثال، نجد أن تطوير

هيئة التدريس هو ربما أسهل الوسائل الثلاث من حيث التطبيق. ويمكن أن يكون له أثر مباشر في وقت أقصر من أي من تطوير التدريس أو تطوير التنظيم. كما أن له صبغة سياسية أقل من غيرها، ويمكن للإدارة أن تستفيد من حيث إنها سينظر إليها على أنها اتخذت إجراءات سريعة ومباشرة وإيجابية للتصدي للمشكلات.

أما تطوير التدريس ـ الذي يدعم هيئة التدريس في القيام بشكل منهجي في تصميم وتطبيق وتقييم المقررات الدراسية والمناهج والبرامج، فإنه يستغرق وقتاً أطول في التنفيذ. هذه الوسيلة تشكك فيما يجري تدريسه وما إذا كان يتم تحقيق الأهداف الإجمالية لبرنامج أكاديمي أم لا. في تطوير التدريس، يعتمد التقرير النهائي، فيما إذا كان جهد من الجهود قد نجح أو لم ينجح، على أداء الطلاب. فهو متصل إذاً بالجهود المبذولة في مجال تقييم المؤسسات الوحدات.

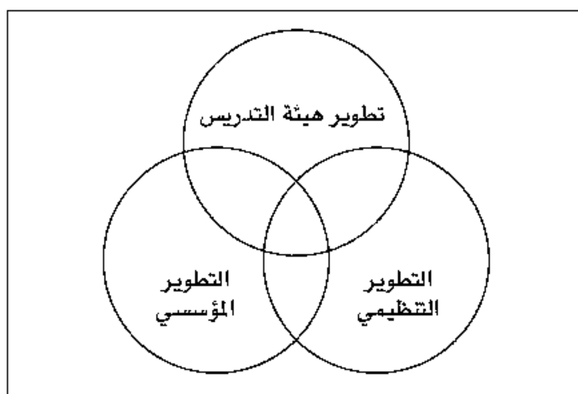
قد ينطوي تطوير التنظيم، خلافاً لتطوير هيئة التدريس أو تطوير التدريس، على الاستعانة بمستشارين خارجيين. فهدف تحسين الهيكل والعملية قد ينطوي على جهود تتجاوز المشروع الأكاديمي المباشر. فعلى سبيل المثال، كثيراً ما يولى الاهتمام إلى العمليات الإدارية وشؤون الطلاب. فثمة حالات لا يمكن فيها التنفيذ الناجح لبرامج تطوير التدريس حتى تتم معالجة مشكلات تنظيمية أساسية أخرى. وقد يكون التخطيط الاستراتيجي للتدريس بالفعل جزءاً من جهد إجمالي يتعلق بتطوير التنظيم. ويتمثل مبدأ أساسي للأكاديمية الوطنية التي أنشئت حديثاً للقيادة الأكاديمية في أنه إذا أريد تحقيق تغيير رئيس وأساس فإنه يتعين على جميع قادة مؤسسة ما أن يتعاونوا لتحقيق ذلك التغيير، كما يتعين إجراء تخطيط دقيق للعملية. ويجب أن يكون من المفهوم أن القادة يشملون أعضاء المجالس والرؤساء وكبار الإداريين و العمداء ورؤساء الأقسام وكبار هيئة التدريس.

إن الوسائل الثلاث غير منفصلة كلياً عن بعضها. فكل جهد لدعم تعلّم الطلاب يمكن له، في بعض الظروف، أن يركز على أنشطة أكثر اقتراناً بوسيلة ما منها

بوسيلة أخرى. فعلى سبيل المثال، يمكن لبرنامج يتعلق بتطوير هيئة التدريس أن يحدد تغييرات مهمة في المقررات يتعين إجراؤها، أو أن يبرز مشكلات تتعين معالجتها بالتواصل ضمن قسم أو مؤسسة. وقد يكشف مشروع لتطوير التدريس عن الحاجة إلى إنشاء وكالة دعم تدريسية أو تحسين المهارات التدريسية لعضو معين من أعضاء هيئة التدريس، أو قد يوصي خبير في مجال تطوير التنظيم أو لجنة تخطيط استراتيجي مؤسسي بإنشاء وحدة أو بمبادرات لتطوير هيئة التدريس أو لتطوير التدريس.

كثيراً ما يمكن رؤية التركيز المحدد للوحدة في العنوان الذي تعرف به. على سبيل المثال، يجد المرء ضمن شبكة التطوير المهني والتنظيمي في التدريس العالي، ورابطة أمريكا الشمالية المهنية لتطوير هيئة التدريس والتدريس والتنظيم، أعضاء من مكاتب بعناوين مثل مراكز أو مكاتب لتحقيق التدريس الفعال، للتدريس والتعلم، لتطوير التدريس، للتفوق في التدريس، للتطوير التربوي، ولتطوير هيئة التدريس، بين جملة عناوين أخرى. على أن الأهم هو التكليف المحدد الذي يتم إسناده إلى الوحدة ومركزها ضمن البنية المؤسسية. فكلما كان موقع الوحدة عالياً في السلم الهرمي للمؤسسة وكلما كانت أكثر مركزية بالنسبة لبنية الجامعة أو الكلية، ازداد أثرها المحتمل.

يتعين على إدارة كل مؤسسة اختيار الوسيلة أو مجموعة الوسائل التي يتعين دعمها. يتعين على هذا القرار أن يأخذ بالاعتبار احتياجات وأولويات المؤسسة ضمن سياق مهمته والمزايا والنتائج التي يمكن توقعها ضمن حدود المعقول من وسيلة معينة، والموازنة بين التكاليف والمزايا. وقد لا تكون الوسيلة الفضلى لمؤسسة ما هي الفُضلى لمؤسسة أخرى.



الشكل 1-1 التداخل المتزايد بين الوسائل

ملاحظات إضافية

في حين أن عناوين الوحدات التي تدعم فعالية المؤسسات والجهود التطويرية كانت ثابتة خلال العقود الأخيرة من الزمن، إلا أنه ثمة تغييرات أساسية عديدة جارية في الوحدات ذاتها. هذه التغييرات تتعلق مباشرة بازدياد أهمية فعالية التدريس والتعلُّم في العديد من المؤسسات وفيما يلي أمثلة على تلك التغييرات:

* يزداد تموضع الوحدات ضمن المكتب الإداري الكبير أو نائب الرئيس الأكاديمي، الأمر الذي يزيد احتمال التأثير والنجاح.
* الموارد في زيادة، وأصبح رئيس الوحدة يحتل مركزاً أعلى في الهيكل الإداري للمؤسسة.
* كثيراً ما تكون المهام الثلاث لتطوير هيئة التدريس والتدريس والتنظيم متداخلة (كما يظهر في الشكل 1-1).

في المدى الطويل، نجد أن المقاربة المتكاملة هي التي قد تبرهن على أنها الأكثر فعالية والأجدى من حيث التكلفة. وهي التي نرى أنه يجري العمل بها بشكل متزايد ومتواتر.

وعندما يتم إنشاء وحدة من الوحدات، فإن مديرها يتحمل مسؤولية تحديد كيفية استخدام الموارد المتاحة بالطريقة المُثلى بغية تحقيق الأولويات المسندة إلى الوحدة. ويتعين على المرء فهم الحاجة إلى استكشاف البدائل وفي بعض الأوقات، الحاجة إلى الموازنة بين الخيارات. وليس هذا بالأمر السهل على الإطلاق لكنه شيء أساسي. سوف تتناول الفصول التالية بالتفصيل نواحي تطوير هيئة التدريس والتدريس والتنظيم.

روبرت داياموند هو رئيس الأكاديمية الوطنية للقيادة الأكاديمية وأستاذ فخري متقاعد من جامعة سيراكيوز، سيراكيوز، نيويورك، وقد ألف عدة كتب وعمل عضواً في اللجنة المركزية التابعة لشبكة التطوير المهني والتنظيمي.



2

المبادئ العشرة للممارسة الجيدة في إنشاء واستبقاء مراكز التدريس والتعلُّم

ماري دين سور شينللي

الخلفية

من المحتمل أن تُذكر تسعينيات القرن العشرين بأنها عقد التدريس والتعلُّم. فقد انفجرت الأبحاث في كلا المجالين، ونجم عنها معطيات تعد بتحسين الممارسة داخل فصول الكلية وخارجها. وكما رفعت الكليات والجامعات أولوية تعلُّم الطلاب، فإنها بدأت أيضاً بتقديم دعم تدريسي معزز عبر الخدمات الاستشارية، وتمويل الحوافز، وورش العمل، وتأسيس - مشاريع تطوير هيئة التدريس والتدريس والتنظيم. ويزداد رجوع المؤسسات إلى مراكز التدريس لكي تتولى مسؤولية إدارة هذه المبادرات؛ لأن المراكز تتمتع بمركز فريد يمكنها من مساعدة المدرسين في تطبيق المعرفة الجديدة المتعلقة بعلم أصول التدريس على الواقع. أصبحت هذه المراكز موجودة في الكثير من الكليات والجامعات، ويجري إنشاء المزيد منها كل عام.

بصفتي أعمل في مجال تطوير هيئة التدريس، فقد تكونت لدي خبرة إنشاء مركزين في جامعات رئيسة تهتم بالأبحاث خلال العقدين الأخيرين (سورشينللي، 1988؛ سورشينللي وآيتكين، 1995). كما زرت عدداً من الجامعات بغية التعاون مع هيئة التدريس والقادة الأكاديميين في استكشاف جدوى إنشاء مركز للتدريس أو

تعزيز ما يجري من أنشطة حالية لتطوير هيئة التدريس. وقد استندت ممارستي ومشاوراتي مع الآخرين إلى محاولة الإجابة عن عدة أسئلة:

* ماذا يجب أن تكون عليه الأهداف الأساسية لمركز من مراكز التدريس؟
* ما هي قضايا العاملين وهيئة التدريس والإدارة التي تدعو الحاجة إلى التصدي لها في تطوير مركز من المراكز؟
* ما هي قضايا تطوير التدريس والتعلُّم وهيئات التدريس التي من شأن الأفراد أن يفضلوا استكشافها مع زملائهم؟
* ما هي أكبر مزايا المؤسسة في تطوير مركز من المراكز؟
* ما هي أكبر التحديات التي تعترض جعل الأشياء تعمل بنجاح؟

هذه الأسئلة تشكل أساساً للمبادئ التوجيهية التي استرشدت بها في عملي في مراكز التدريس. وفي الواقع، إن الإجابات عنها موجودة ضمنياً في المبادئ التي ستتم مناقشتها أدناه.

مبادئ الممارسة الجيدة

لا يمكن تعميم خبرة أي فرد أو أي جامعة على جميع المؤسسات. فالأفراد يحتاجون إلى اختيار شكل لمركز لتطوير هيئة التدريس يناسب ثقافتهم المؤسسية. ومع ذلك، من الأهمية بمكان أن نتشارك بأفكارنا الفضلى بحيث أن التفكير بشأن ما يمكن أن ينجح في مؤسسة ما قد يثير أفكاراً مبتكرة تتبثق عنها في جامعات أخرى. والهدف هو مساعدتنا في القيام بعملنا على نحو أفضل. لهذا الغرض، أقدم عشرة مبادئ للممارسة الجيدة في تطوير هيئة التدريس، موجهة نحو إيجاد برامج جديدة وتعزيز ما هو قائم منها.

لابد من ذكر بضعة إيضاحات. هذه المبادئ ليست وصايا عشر، بل هي مبادئ توجيهية للانطلاق في العمل. كما أنها ليست خطية (linear) بشكل تام، بل إنها

تتقدم بشكل غير منتظم يبدأ من النقطة التي لا يوجد فيها مركز حتى قيام المركز. كما أن تصنيف المبادئ هو أيضاً غير منتظم. فكثير منها يعالج قضايا الزعامة (مثلاً، إشراك هيئة التدريس والإداريين، واقتراح ما يجب على المركز تقديمه) بينما يعالج بعضهم التفاصيل الأساسية المتعلقة بإدارة مركز ما (مثلاً، الحصول على المكان والأموال). ومع كل مبدأ، أطرح أفضل الممارسات في ميدان تطوير هيئة التدريس، واستناداً إلى أبحاث، وأصف مقاربات مختلفة للممارسة الجيدة التي استخدمها مركز التدريس العائد لنا ومراكز أخرى أيضاً (أمبروز، 1995؛ إيبل وماك كيشي، 1985؛ إيسون وسورشينللي، 1999؛ ليند كويست، 1978؛ نلسون وسيغل، 1980؛ نيمكو وسيمبسون، 1991؛ سورشينللي، 1988؛ سورشينللي وآيتكن، 1995؛ ويلر وشوستر، 1990؛ زاهورسكي، 1993).

المبدأ 1: إيجاد أصحاب المصلحة عبر الإصغاء إلى المنطلقات كافة:

كثيراً ما تحتل مراكز التدريس مكاناً فريداً في بنية مؤسسة ما لأن مهمتها هي التصدي لمصالح واحتياجات المجتمع الأكاديمي برمته دعماً للتدريس الذي يحصل عليه الطلاب. وأفضل البرامج هي التي تتخذ موقفاً حيادياً. فهي تقوم على أساس يتعلق بهيئة التدريس بالدرجة الأولى - وهو دور يختلف عن معظم المكاتب الإدارية. وفي حين أنها تدافع في المقام الأول عن هيئة التدريس في دورهم كمدرسين، فإنها أيضاً جزء من الإدارة. وفي الوضع المثالي، يتعين على المركز أن يوفر الدعم والخدمة للقادة الأكاديميين - دون أن ينظر إليه بوصفه ذراعاً للإدارة - ولهيئة التدريس أيضاً، بغية دعم أجندة التفوق في التدريس. وفي تحديد القضايا التي يتعين التصدي لها والأولويات التي ينبغي وضعها، فإن المركز يحظى بفرصة أفضل إذا كان قد صمم كاستجابة مباشرة لاهتمامات جميع المعنيين المتمثلين بـ - هيئة التدريس، معاوني التدريس، الإداريين والطلاب. الذي يعمل في مجال تطوير هيئة التدريس يجب أن يكون مستعداً على أن يمشي على حبل البهلوان في عملية موازنة دقيقة، لكن عليه

أن يدرك أيضاً بأن المركز يحتاج إلى مساعدة جميع أولئك المعنيين لبناء توافق بشأن الاستعمال الأمثل للموارد.

كيف يمكن لمركز ما تحديد اهتمامات مختلف الجهات المعنية، لا سيما هيئة التدريس؟ تختبر بعض المؤسسات الاهتمام في مركز ما عبر القيام بتقييم للاحتياجات يمكن إجراؤه من قبل استشاري خارجي. مثل هذا التقييم يمكن أن يساعد في تحديد المزايا والتحديات المهمة التي تواجه المركز المقترح. وبعد افتتاح المركز مباشرة، يتعين عليه استحداث هياكل مستمرة لاجتذاب الأفكار. في مركزنا، قمنا أولاً بمقابلة أعضاء هيئة التدريس الذين كانوا منخرطين في أنشطة غير رسمية لتطوير التدريس. ومع الوقت، قمنا بمقابلة واستعراض أعضاء هيئة تدريس جدد في منتصف حياتهم المهنية وأعضاء رفيعي المستوى ومتقاعدين لمساعدتنا في تكييف برامجنا مع الاحتياجات المختلفة لهيئة التدريس (سورشينللي، 1988، 1992). كما قمنا باختيار عينات من مجموعات لتقييم احتياجات رؤساء الأقسام وحضرنا اجتماعات مجلس العمداء لتفهم احتياجات المدارس والكليات (سورشينللي، 1999أ). وعلى المستوى الشخصي، كانت المقابلات التي أجريتها، وعينات المجموعات وعمليات استعراض هيئة التدريس والمدرسين المساعدين والطلاب والقادة الأكاديميين، لا تقدر بثمن. فقد سمحت لي بالانغماس في ثقافة المؤسسة وقدمت لي نظرة أوسع لثقافتي هيئة التدريس والطلاب على السواء. هذه الاتصالات ساعدت أيضاً في تكوين أصدقاء للمركز.

المبدأ 2: ضمان قيادة برامج وإدارة فعالة:

إن إيجاد أصحاب المصلحة أمر صعب من دون وجود شخص ما يكون في طليعة العملية. تقول الدراسات المتعلقة بتدريس برامج التطوير إن وجود شخص ما يكون في موقع يستطيع فيه إدارة وقيادة برنامج ما أمر حاسم لتحقيق النجاح (غيبل وماك كيشي، 1985؛ سورشينللي، 1988؛ زاهورسكي، 1993). من الأمور الأساسية

وجـود فـرد تـكون عنده رؤيـة والتـزام والوقت اللازم لـتولـي زمـام الأمـور فـي إيجـاد الخدمات وتطويرها واستبقائها وتقييمها. ففي المراكز الكبيرة، يتحقق الوضع الأمثل بتعيين مدير متفرغ. فمنصب مدير متفرغ يتيح لذلك الفرد أن يكون موجوداً في المركز وتخصيص الوقت اللازم لتقييم الاحتياجات وإقامة اتصالات وأنشطة ذات شأن وإدارة المهام اليومية الرسمية، وإجراء تقييم للبرامج. إن المراكز صغيرة في معظمها. فحتى مراكز البحوث الجامعية الكبيرة لا يوجد فيها سوى اثنين إلى أربعة أعضاء هيئة تدريس/مهنيين إداريين، وشخص يتولى الأعمال الكتابية، وفي بعض الأحيان مدرس مساعد واحد أو أكثر. وفي المؤسسات الصغرى تبين أن نموذج عضو تدريس متفرغ بعض الوقت قد يؤدي الغرض المطلوب. وفي أي من الحالتين، بما أن هيئة التدريس تدعو شخصاً لا مكتباً، من المهم للمدير ولجهاز العاملين أن يكونوا مرئيين بشكل كبير ويمكن الوصول إليهم كيما يتعرف أعضاء هيئة التدريس على المركز.

لقد استهللت مركزي التدريس التابعين لي منذ البداية ووجهتهما لوحدي خلال عدد من السنوات. يمكن أن يشعر المرء بالوحدة، لذا فإني أشجع المدراء الجدد على التماس المساعدة بشأن برامج القيادة والإدارة في وقت مبكّر. فعلى سبيل المثال، قبل الحصول على جهاز من العاملين المتفرغين، أحضرت مدرسين مرموقين ليكونوا معاونين لهيئة التدريس لتقديم المساعدة. هؤلاء الأفراد أثْروا أنشطة المركز عبر تقديم الخبرة بشأن موضوعات مثل الكتابة عبر المنهاج، وتدريس التكنولوجيات والقضايا المتعلقة بالثقافات المتعددة. وختاماً، فقد كانت جميعها مجدية جداً من ناحية التكلفة، لا تقتضي سوى إطلاق مقرر واحد كل سنة. وعلاوة على الدعم المهني، فإن دعم الموظفين الكتبة، حتى غير المتفرغين، أمر أساسي بشكل مطلق من أجل الأنشطة الروتينية، مثل الرد على الهاتف وطباعة الوثائق والأنشطة التي تستغرق كثيراً من الوقت، مثل إدارة ورش العمل والمؤتمرات.

عندما تقوم مؤسسة بتعيين مدير وجهاز مساندة من العاملين، يكون الوقت قد حان للتركيز على شرطين أساسيين ضروريين لجعل المركز يتحرك إلى الأمام، وهما: ملكية هيئة التدريس والمساندة الإدارية.

المبدأ 3: التأكيد على ملكية هيئة التدريس

تدل الدراسات على أن برامج تطوير هيئة التدريس تكون أكثر فعالية عندما تنطوي على ملكية وانخراط قويين لهيئة التدريس (إيبل وماك كيشي، 1985؛ ليندكويست، 1978). في الوضع الأمثل، تأتي القيادة الأساسية عبر مدرسين علماء فعّالين ومحترمين. يمكن لملكية هيئة التدريس أن تؤمن بقاء المركز مستجيباً لاحتياجات هيئة التدريس. كما أنها توفر قناة لظهور هيئة تدريس تستطيع الاضطلاع بدور قيادي في تدريس التطوير والتجديد وتعلُّم الطلاب. وفي حين أنه يتعين على مدير مركز ما الإشراف على المبادرات وتوجيهها، فإنه ثمة حاجة لأن تكون المخرجات النهائية مستلهمة من هيئة التدريس.

كيف يمكن للمرء استقطاب هيئة تدريس يكون لأعضائها اهتمام بالتدريس؟ حتى قبل اقتراح إنشاء مركز رسمي، فإنه يوجد لدى معظم المؤسسات زمرة من المدرسين المتفانين والبارزين الذين يعملون على مستوى الأشخاص العاديين للتصدي لقضايا التدريس والتعلم الفعّالين. وكما سبق التنويه، فإن الخطوة الأولى التي يتعين على المدير الجديد في مركز للتدريس اتخاذها هي البحث عن أعضاء هيئة تدريس تحظى بالاحترام الشديد. هؤلاء الأعضاء يمكن أن يكونوا حلفاء للمركز، ويرفعوا من شأنه ويساعدوا في وضع وتنفيذ البرامج. وفي عدد من برامج المركز الجارية (مثلاً، ورش عمل تطوير التدريس، توجيه أعضاء هيئة التدريس الجدد، شغل منصب التدريس بشكل دائم وندوات الترويج)، نقوم بدعوة أعضاء الهيئة من ذوي الخبرة الكبيرة في مجال من المجالات لإطلاع أعضاء الهيئة، الذين لم يتم تثبيتهم بشكل دائم، على خبراتهم. ويقوم أعضاء الهيئة أيضاً بدور أساسي في تقييم المرشحين للزمالات والمنح والجوائز. لا تعد الحوافز المتواضعة مهمة، لكنها تساعد بالفعل على الانخراط. فقد تتضمن هذه الحوافز لقباً مثل زميل هيئة تدريسية أو مدرس ناصح أو مكافأة متواضعة أو القليل من الأموال من أجل التطوير المهني، أو إعفاء من مقرر ما.

يمكن أيضاً أن يكون إنشاء لجنة استشارية متفرغة أمراً مساعداً في إدارة المركز. هذه اللجان لديها دائماً ممثلين من هيئة التدريس، وبعضها يتضمن مدراء أيضاً. وبعض اللجان تكون منتخبة وبعضها الآخر معينة. وفي كلتا الحالتين من الأهمية بمكان أن تتضمن أعضاء من هيئة التدريس وقادة الرأي الإداريين. ويتعين على اللجان أن تسعى لتحقيق التنوع عبر موازنة عوامل مثل النظام والمرتبة وجنس الأشخاص (ذكور/ إناث) والعرق. وفي الوقت نفسه، نجد أن اللجان الناجحة كثيراً ما تكون صغيرة، تتألف عادة من ثمانية إلى اثني عشر عضواً. وتدل تجربتي أن لجنة منظمة تستطيع عقد الاجتماعات وأن تتطور لتصبح فريق عمل متعاون، وتعالج القضايا الجوهرية، أسهل من اللجنة الكبيرة. وكلما كان دور اللجنة الاستشارية جوهرياً، ازداد الاحتمال بأن تقوم هيئة التدريس في مجموعها بمساندة البرنامج واستخدامه.

المبدأ 4: تشجيع الالتزام الإداري

إن الإدارة الملتزمة بمفهوم تطوير هيئة التدريس والتي تقوم بدور نشط في إيجاد بنية إيجابية للتدريس لها دور حاسم في انخراط هيئة التدريس في التطوير (إيبل وماك كيشي، 1985؛ غرين، 1990؛ سورشينللي وآيتكن، 1995). في الوضع الأمثل، تقدم الإدارة الدعم المتعلق بالميزانية من أجل تأمين جهاز العاملين والبرامج. وعلاوة على ذلك، فإن كبار الإداريين الأكاديميين يعطون مصداقية وشفافية هائلتين للبرنامج عبر الاشتراك في أنشطته (مثلاً، البرامج، مناسبات توزيع الجوائز) وعبر تسمية هذه الأنشطة بوصفها قيماً مهمة للمؤسسة. وبعبارة بسيطة، يمكن لكل شخص في الجامعة الموافقة على أن التدريس شيء مهم، لكن المعنيين في الجامعة يجب أن يؤمنوا بأن التدريس له قيمة. ويقوم الإداريون الأكاديميون بدور حاسم في بيان قيمة التدريس.

قد يعتمد تطوير ونمو المركز أيضاً على ما يدل على وجود حليف أو حلفاء أقوياء وذوي مصداقية بين كبار الإداريين الأكاديميين. ومما يفيد المراكز كثيراً وجود مساندة من جانب مدير للمؤسسة يكون مهتماً بصفة عامة بتطوير هيئة التدريس ويفهم احتياجات المركز وإنجازاته. هذا الشخص يمكن أن يقوم بدور ضابط الارتباط بين كبير الإداريين الأكاديميين، ومدراء جامعات أخرى، والمراكز. ففي جامعتنا، على سبيل المثال، كان نائب كبير الإداريين موجهاً قديماً لمركز التدريس، يقتنص الفرص لإظهار الدعم للمبادرات، ويوفر تغذية رجعية مستمرة لكبير الإداريين وللمركز، ويقدم التوجيه بشأن تطوير البرامج المستقبلية. و ينسب مركزنا الفضل إلى المؤيدين في الإدارة، ويدعوهم إلى إلقاء الكلمات ويساعدهم على حل مشكلات التدريس والتعلم في المؤسسة الكبرى، ويسعى للاعتراف بنفوذهم والتعبير عن الشكر (مثلاً، الإشادة في مناسبة عشاء، إعطاؤهم لوحات أو أزهار).

يمكن للمراكز أن تضم أيضاً رؤساء أقسام وعمداء في تطوير وتشجيع الاشتراك في البرامج المهمة. على سبيل المثال، يجتمع بعض مدراء المراكز مع كل رئيس قسم سنوياً لتقييم الاحتياجات وجمع أفكار للبرامج. وفي عملية إرشاد أعضاء هيئة التدريس الجُدد، نقوم بدعوة رؤساء الأقسام والعمداء لاصطحاب أعضاء هيئة التدريس الجدد إلى تناول طعام الغداء أو إلى حفل استقبال. و يقوم رؤساء الأقسام بدورهم بزيارة مركزنا لتقديم ورش عمل معدة خصيصاً للأقسام حول موضوعات مثل تنوع الطلاب، وتكنولوجيات التدريس، التقييم/ ومخرجات التعلّم (كوك وسورشينللي، 1999؛ سورشينللي، 1999ب).

المبدأ 5: استحداث مبادئ توجيهية وأهداف واضحة وإجراءات تقييم:

كثير من المدراء، بعد استلام المعلومات من الأوساط المناسبة، يقومون بصياغة بيان يعبر عن مبادئهم أو أسسهم التوجيهية بشأن الأنشطة المتعلقة بتطوير هيئة التدريس، و يقدم تعريفاً لتطوير هيئة التدريس أو التدريس، وقائمة بالأهداف

الأساسية. ولا حاجة لهذا البيان أن يكون موغلاً بالتفاصيل، لكن من الأهمية الأساسية بمكان عرض أسس المركز المنطقية وأهدافه بوضوح وأن يتم إبلاغها دورياً للمؤسسة (مثلاً، من خلال تقرير سنوي أو نشرة برنامج أو خطة وحدة من الوحدات).

في مركزنا وضعنا المبادئ التوجيهية التالية:

* التركيز على التعلم الأفضل وعلى التدريس الأكثر فعالية.
* التأكد من أن البرنامج طوعي وسرِّي وتطويري وليس تقييمياً.
* بناء جدار مانع يفصل العمل المتعلق بتطوير التدريس وعمليات صنع القرار من جانب جهاز العاملين.
* استحداث مختلف الطرق للاطلاع والاستفادة من موهبة مدرسينا وطاقتهم وخبرتهم.
* توليف الخدمات ذات النطاق الجامعي مع البرامج الخاصة لكل تخصص لتحسين التدريس.
* زيادة التواصل بشأن التدريس وتعلم الطلاب ضمن الأقسام والكليات وفيما بينها.
* العمل كعناصر لتحقيق التغيير ضمن المؤسسة في ميداني التدريس والتعلم، والتأكيد على أن لا يتصف المركز بعيادة للمدرسين المرضى.

المركز يشبه معهداً للأبحاث حيث يجتمع أفضل أعضاء هيئة التدريس لاغتنام فرص مهنية للتعلم (جامعة ماساشوستس، 1998). هذا الإطار المفاهيمي يمكن أن يساعد أيضاً في تحديد الأهداف والأنشطة الجوهرية، وفي توجيه القرارات المتعلقة بالميزانية، وتحديد الأولويات للاستخدام الأمثل للموارد المحدودة.

وعدا عن المبادئ التوجيهية، لابد من مناقشة أهداف المركز وترتيب أولويات تلك الأهداف. ومن الأهمية بمكان عدم رفع مستوى التوقعات بأن المركز يستطيع

فعل أي شيء وكل شيء. فكثيراً ما يطرح أعضاء هيئة التدريس سلسلة من الأهداف التي يرغبون في رؤيتها تتحقق في المركز. على سبيل المثال، لقد ساعد أعضاء هيئة التدريس في تحديد الأهداف التالية في إحدى جامعات الولايات التي قمت بزيارتها مؤخراً:

* تقديم مختلف فرص التطوير لهيئة التدريس في التدريس لتمكين الطلاب من التعلم.
* تشجيع التركيز على معرفة من هم طلابنا، وكيف يتعلمون وكيف أنه يمكن لمقاربات التدريس المختلفة أن تؤثر عل معرفتهم.
* توفير الفرص لأعضاء هيئة التدريس للاجتماع ببعضهم البعض عبر ختلف أبواب المعرفة ليشتركوا في تجاربهم وخبرتهم التدريسية.
* توفير التوجيه والإرشاد وتقديم الدعم التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الجدد قبل توليهم العمل على أساس دائم.
* توفير الفرص لكبار أعضاء هيئة التدريس للتجديد والنمو في التدريس.
* دعم ثقافة التميز والاعتراف والمكافأة فيما يتعلق بالتدريس في الجامعة.

يقوم أعضاء هيئة التدريس هؤلاء بفرز هذه الأهداف وتحديد أولوياتها، مع التركيز على المكان الذي ينطلقون منه.

بعد شروع مطوري هيئة التدريس، فإنه يتعين عليهم أن يفكروا بكيفية تقييم الفعالية في تحقيق الأهداف. يمكن أن تتضمن الجوانب التي يتعين تقييمها مشاركة هيئة التدريس ورضاهم والتغييرات في ثقافة التدريس ونتائج تعلم الطلاب في الجامعة. إن تقييم أثر المركز مهم لعدة أسباب. الأول، أن التقييم يبين للمطورين بأننا نقوم بالفعل بما نقول بأننا نقوم به. إن عمليات تقييم الفردية لهيئة الاستشارات وورش العمل تشكل مصدراً مهماً للتغذية الرجعية feedback من داخل العملية. ويعد المزيد من عمليات التقييم الشامل للبرمجة شيئاً يمكن التصدي له بعد عدة سنوات. فعلى سبيل المثال، قام مؤخراً مساعد في هيئة التدريس وطالب

دكتوراه بمساعدة المركز في القيام، من خلال عمليات المسح والمقابلات المتعمقة، بقياس الأثر الذي امتد عبر عقد من الزمن لبرنامج زملاء تدريس غير مثبتين الاستشارات الفردية وورش العمل (ديل، 1988؛ ليست 1997).

والسبب الثاني لإجراء التقييم هو أنه يستجيب لطلب المساءلة من جانب الإدارة المركزية. ففي كل عام نقوم بإعداد تقرير سنوي يوضح أهدافنا وأنشطتنا ونتائجنا (جامعة ماساشوستس، 1998) ونرسله إلى إداريينا المركزيين والعمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس المنخرطين في برنامجنا. ونرى في تقريرنا السنوي طريقة لالتماس مراجعة الأقران والتغذية الرجعية. كما أنه يبقي التقييم بين أيدينا بدلاً من جعل شخص آخر يقوم بذلك من أجلنا أو لأجلنا.

المبدأ 6: القيام استراتيجياً بوضع المركز ضمن الهيكل التنظيمي:

لا توجد صيغة واحدة مفردة لتحديد المكان الأمثل لمركز للتدريس في الهيكل التنظيمي لمؤسسة من المؤسسات. فلكل برنامج ومؤسسة خصائص فريدة. ومع ذلك، فإن عدداً من المؤسسات ذات البرامج الناجحة تضع مدير مركز التدريس في وضع يكون مسؤولاً فيه مباشرة لدى قمة السلطة المتمثلة عادة بكبير الإداريين أو نائبه للشؤون الأكاديمية أو لشؤون هيئة التدريس (أمبروز، 1995؛ نيمكو وسيمبسون، 1991؛ سورشينللي، 1988). هذا الهيكل التنظيمي يجعل هيئة التدريس تعرف أن جهاز العاملين في المركز له اتصال مباشر بالأجندة الأكاديمية والدعم المالي للإدارة المركزية للشؤون الأكاديمية. وعلاوة على ذلك، فإن القرب من كبار الإداريين وغيرهم من القادة الأكاديميين، لا سيما العمداء ورؤساء الأقسام، يمكن أن يتيح للمكتب التشاور بسهولة مع الإداريين الأساسيين وإطلاعهم على التطورات. وأخيراً، فإن هذا التسلسل في الاتصال مع المسؤولين يمكن أن يساعد في تسهيل نوع الاتصالات التي تحتاج إليها البرنامج إلى تعزيز رسالة المؤسسة في مجال التدريس.

والقضية الأخرى التي تستحق المناقشة هي تمويل المركز. فالمؤسسة تحتاج، ببساطة تامة، إلى تمويل المساعي الأساسية بأموال غزيرة. ومع أنه يمكن في بعض الأحيان العثور على أموال من الخارج، إلا أن البرامج التي تركز على تطوير التدريس تنطوي على منافسة شديدة وتتطلب من المدير أو هيئة التدريس إنفاق الكثير من الوقت التماساً للمنح دون وجود ضمان للنجاح (إيسون وسورشينللي، 1999). وفي حين أن المراكز يمكن أن تبدأ بتمويل متواضع (لقد افتتحت مركز التدريس بميزانية تشغيلية قدرها 5000 دولار)، إلا أن تحسين التدريس يكلف مالاً. فالأموال اللازمة لعمليات الإرشاد والمؤتمرات وتدريس التقنيات والمحاضرين من الخارج يمكن أن تشكل مبالغ كبيرة (ميزانيتنا التشغيلية الأقرب عهداً تقارب 200000 دولار). ومن السخرية أننا نادراً ما طلبنا أموالاً. فقد وجدنا أن الأموال تأتينا بسهولة إذا ما واصلنا بناء سجل للبرمجة الجيدة في مجالات يرى الطلاب وهيئة التدريس والقادة الأكاديميين أنها مهمة.

وآخر القضايا التنظيمية التي يتعين التفكير بها هي الموقع الفعلي لمركز التدريس. ففي أحيان كثيرة جداً يُنظر إلى مراكز التدريس والتعلم على أنها مفيدة لكنها بعيدة، وغير معروفة جيداً، ويصعب العثور عليها و تقع على أطراف الجامعة. وفي حين أن المساحة كثيراً ما تكون ضيقة في معظم المؤسسات، إلا أنه من الأهمية بمكان أن يطور المركز لنفسه وجوداً وهوية في الحرم الجامعي بغية التمكين من إجراء المشاورات الفردية والندوات الجماعية. وقد لا تبدو المفاوضات بشأن القضايا الهيكلية، مثل الموقع والتمويل والمساحة، أمراً ملحاً، لكنها في مجموعها تبين مدى أهمية وجود مركز يمتد عبر الحرم الجامعي برمته.

المبدأ 7: طرح سلسلة من الفرص ولكن تولي القيادة بقوة:

تدل الدراسات على أن لهيئة التدريس احتياجات مختلفة في مراحل مختلفة من حياتهم المهنية (سور شينللي، 1985). لذا من الأهمية بمكان أن يضع المركز

برامج تتصدى إلى نطاق من الاحتياجات المختلفة وتشمل أكبر عدد ممكن من أعضاء هيئة التدريس. فكثير من المراكز تتضمن إرشادات للمساعدين ولأعضاء هيئة التدريس الجدد وآليات تغذية رجعية مبكرة من أجل المعلمين غير المثبّتين وفرص إرشاد للمعلمين تتضمن كبار أعضاء هيئة التدريس.

عندما يُسأل أعضاء هيئة التدريس عن القضايا التي يرغبون في أن يتصدى لها المركز بالدرجة الأولى، فإنهم كثيراً ما يقترحون سلسلةً واسعةً من البرامج. تتضمن الأنشطة المرغوبة فيها ما يلي:

* خدمات استشارات سرِّية للأفراد ولتمكين عضو هيئة التدريس من تقييم ما يجري بشكل جيد من حيث التدريس وتعلم الطلاب وما يمكن أن يستحق الاهتمام.
* ورش عمل على نطاق الجامعة أو ندوات غير رسمية حول موضوعات التدريس والتعلم.
* برامج خاصة لأعضاء هيئة التدريس الجدد وغير المثبتين: إرشادات، تدريس خاص، فرص الحصول على تغذية رجعية مبكرة ومفيدة بشأن التدريس والندوات الجارية عن التدريس.
* برامج خاصة لتشجيع اشتراك كبار أعضاء هيئة التدريس، مثل تقديم ورش عن "كبير المعلمين" وإجراء مجموعة من الندوات عن التدريس والتكنولوجيا، واستخدام الزملاء المتميزين بصفة مرشدين للمبتدئين.
* برامج موجهة لفروع المعرفة والأقسام والكليات مثل تقييم المقررات والبرامج، وتقييم التدريس (من قبل الطلاب والأقران والمشرفين)، دعم أعضاء هيئة التدريس المساعدين وتطوير مهارات القيادة عند رؤساء الأقسام.

وفي الوقت نفسه، في البرامج ذات الموارد المحدودة، تدل التجربة على أنه من الحكمة أن يقوم المدير بوضع أولويات للالتزامات بعناية، وأن يقود استناداً إلى

قوة هيئة التدريس والإصرار على جودة البرامج. ومما يؤدي إلى تحسين المصداقية لدى هيئة التدريس تقديم مجموعة صغيرة من البرامج يتم التركيز عليها والتخطيط لها وتنفيذها بعناية حيث إن ذلك أفضل من التوسع في تقديم البرامج التي لا تحافظ على التميّز.

إني أقدم تحذيراً لمطوري البرامج المنشأة حديثاً. لا تنبهر بعدد ونطاق الأنشطة التي يمكن أن يقدمها برنامج ذو خبرة. فنحن بدأنا، في مركزنا للتدريس، ببضعة مشاريع وأمضينا السنوات العشر اللاحقة في وضع برنامج شامل. ونرى الآن الحاجة لحشد كل منحة وفرصة لكي لا نبالغ في التوسع - من حيث التزود بالأساتذة والتركيز. وأنصح المطورين بأن يتوسعوا بالتفكير ويبدؤوا على نطاق ضيق.

المبدأ 8: تشجيع الحياة الجامعية والاجتماعية

تؤكد الدراسات أن أعضاء هيئة التدريس يحتاجون إلى دعم بعضهم البعض وأن كثيرين من أعضاء الهيئة يعربون عن الغربة في العمل مع زملاء من ضمن اختصاصهم ومن خارج اختصاصهم (إيبل وماكشي، 1985؛ سورشبنللي، 1985). في واقع الأمر، نجد أن العمل على التعارف بين أعضاء هيئة التدريس والمشاركة في الأفكار المتعلقة بالتدريس كثيراً ما يوصفان بأنهما يمثلان إحدى المزايا الأساسية للمشاركة في برامج تطوير هيئات التدريس. وكثيراً ما توفر المحادثات التي تدور بين أعضاء هيئات التدريس حول التدريس وسيلة للمعلم بأن يكيف فكرة أو استراتيجيته المتعلقة بالمقرر الذي يقوم بتدريسه. كما أن أعضاء هيئة التدريس يأخذون إلماحات من بعضهم ويستفيدون على الأغلب من فرص تطوير الهيئة التدريسية إذا كانت تستند إلى توصية شخصية من أحد الزملاء. ويمكن لمركز تطوير هيئة التدريس القيام بدور مهم في جمع أعضاء الهيئة لإجراء تلك المناقشات. ويمكن حتى لمكافآت بسيطة مثل دعوة إلى الغداء أو لتناول المرطبات أن تعمل كحافز إيجابي وتضيف عناصر مهمة إلى خلق مناخ مناسب.

في العديد من المؤسسات التي زرتها، يقترح أعضاء الهيئة بأن ثمة حاجة لمزيد من الحديث المثمر بشأن التدريس الجيد داخل الجامعة وأن وجود مركز يمكن أن يسهل مثل هذا النقاش. وهنا أيضاً، تتمحور الاقتراحات حول استثمار مواهب هيئة التدريس. وكما لاحظ أحد الذين أجريت مقابلة لهم:

> يوجد هنا معلمون متميزون يمكن اللجوء إليهم لقيادة ورش العمل أو جلسات غير رسمية في وقت الظهيرة. فيمكنهم أن يسدوا النصح ويثروا المناقشات مع جماعات خاصة مثل أعضاء هيئة التدريس الجدد، والأعضاء الذين يشرفون على المدرسين المساعدين والأعضاء الذين يقومون بتدريس فصول كبيرة أو ندوات صغيرة، والذين يدرسون طلاب السنة الأولى أو الذين يهتمون بأصول تدريس مختلفة مثل تغيير التقنيات.

مع الوقت، يصبح أعضاء هيئة التدريس، فضلاً عن العمداء ورؤساء الأقسام، مدافعين عن المركز، ويحثون زملاءهم على الانخراط طوعياً في أنشطة تدعيم التدريس. لقد استحدث أعضاء هيئتنا التدريسية موضوعات تدريس ضمن قسم من الأقسام، وتبادلوا المناهج والمواد وأقاموا دعوات غداء لمناقشة تصاميم المقررات أو طرق التدريس، وتعاونوا مع أعضاء جدد بصفة مرشدين. ويتمثل هدف مركزي هنا بتقليص العزلة التي يجري فيها تدريس الفصول وتوفير وسيلة لجعل الزملاء على اطلاع على المبتكرات المفيدة.

المبدأ 9: إيجاد أنظمة دعم تعاونية:

كما هو الحال في معظم مراكز التدريس، إن طموحاتنا في خدمة المؤسسة والتأثير عليها لن يضارعها أبداً مستوى التوظيف والتمويل. وقد قررنا من أول الأمر أن مبادرات البرامج يتم تحقيقها من خلال تضافر القوى مع الآخرين على نحو أفضل مما يكون عليه الحال عند العمل منفردين. إننا نفعل، بهذه الطريقة، ما نشجع به أعضاء الهيئة التدريسية على فعله – إيجاد جماعات للدعم. ولقد تمثلت

إحدى أنجح استراتيجياتنا الدعوة لا بالموافقة فحسب، بل أيضاً بالدعم المالي للمكاتب الإدارية الأساسية في الجامعة. وبعبارة أخرى، لقد تمكنا من تعزيز الأنشطة القائمة المتعلقة بتطوير هيئة التدريس وإيجاد أنشطة جديدة من خلال استراتيجية تعاون مخطط لها – للأفكار وجهاز العاملين والموارد والأموال - مع وكالات جامعات أخرى (مثل مكتب كبير الإداريين ومجلس العمداء الأكاديمي وبرنامج الكتابة، ومكتب الحسابات الأكاديمية وكلية الدراسات العليا ومكتب شؤون الأبحاث، ومكتب التخطيط الأكاديمي والتقييم).

من الأمثلة على ذلك، برنامج زملاء "تيتشنولجي" (TEACHnology) (شيه وسورشينللي، 2000؛ سور شينللي، 1999ب). في كل سنة، تساعد هذه الزمالة عشرة في منتصف حياتهم المهنية وكبار أعضاء هيئة التدريس على تطبيق قدرات التكنولوجيا على التدريس والتعلم. وتتضمن السنة اعتكافاً وندوات تمتد طيلة السنة، ومشاورات وعمليات تقييم. قمنا أولاً بطرح فكرة الزمالة على عمداء المدرسة والكلية، ووافقوا على أن يتبنى كل واحد منهم زميلاً أو زميلين من خلال منحهم حاسوباً متحركاً ذا أداء عال. وقمنا، بدورنا، بتصميم البرنامج بحيث يشجع الزملاء على العودة كمبدعين أقران إلى أقسامهم وكلياتهم التي كانوا فيها. ثم قمنا باستحداث شراكات مع مكتبنا الخاص بالحسابات الأكاديمية ومركزنا الخاص بالتكنولوجيا التدريسية التي تستند إلى الحاسوب. وقد قدمت المشورة والتدريب ما هو غير متوفر في مركز التدريس، وأصبحنا نعمل الآن بشكل رسمي أكثر في مجال الحساب الأكاديمي بغية تحسين تقنيات التدريس في الجامعة. وقد تحسنت نوعية الزمالة والعلاقة بين مراكزنا من جراء هذه المشاركات. وكما هو الحال في مشاريعنا التعاونية الأخرى، فقد كان تمويل الزمالة برمتها تمويلاً داخلياً - ولعل هذا أفضل مؤشر لنجاح تلك التحالفات الاستراتيجية.

المبدأ 10: توفير تدابير للتقدير والمكافآت:

في عدد من الدراسات التي تجاوزت الاهتمامات المحددة لأعضاء هيئة التدريس، كثيراً ما يوجد شيء يوصف وصفاً غامضاً بأنه الحاجة إلى التقدير والمكافآت (إيبل وماكيشي، 1985؛ سور شنيللي، 1985). تستخدم البرامج الناجحة سلسلة من الوسائل غير الرسمية والرسمية للحث على المشاركة والانخراط. يعطي أعضاء هيئة التدريس الذين أتحدث معهم، بشكل متزايد، درجات عالية للبنود المتعلقة بالوقت خارج الفصل، ووقت التفرغ أو موارد أخرى معززة للزمن من هذا القبيل من أجل استحداث ابتكار يتعلق بالتدريس أو من أجل التركيز على نشاط تدريسي يتطلب الكثير من الجهد والعناء، مثل استخدام التكنولوجيا في الفصل. مثل هذه الآليات توفر لهيئة التدريس الوقت اللازم من أجل تطوير أنفسهم مهنياً. ويثمن آخرون برامج المنح التدريسية الصغيرة - من أجل الكتب وبرامج الحاسوب وغير ذلك من مواد التدريس أو السفر إلى مؤتمر يتعلق بالتدريس. وكذلك، فإن الثناء والتقدير لمساهمات هيئة التدريس في المركز يمكن إظهارهما من خلال رسالة موجزة أو درع أو غداء أو شهادة هدية من الكتب، أو منح لقب ناصح. هذه الأفكار قليلة التكلفة لكنها ذات قيمة عالية من حيث إرضاء هيئة التدريس. وإذا كان أحد يسعى وراء استراتيجية من أجل تطوير هيئة التدريس، فذلك التقدير قد يكون نقطة البداية. غير أنه ليس نقطة النهاية.

الخاتمة

مع تطور المركز ونضوجه، فإنه سيتمكن من القيام بدور مهم في إيجاد هيكل مؤسسي وثقافة مؤسسية تثمن التدريس وتقدم له المكافآت (شينرم، 1998؛ سورشينللي وآيتكن، 1995). على سبيل المثال، يتشاور العاملون في مركزنا بشأن استحداث أنظمة لتقييم الطلاب وأنظمة أوسع نطاقاً لتقييم التدريس، ويقدمون برامج بشأن محفظة للتدريس، ويساعدون الأقسام في تصميم معايير للتفوق في

التدريس وتنسيق مكافآت التدريس المتميز، ترأس قوة مهام لكبير الإداريين بشأن أدوار ومكافآت الهيئة التدريسية. هذه كلها طرق محتملة لجعل هيكل المكافآت أكثر تجاوباً مع التدريس. ولقد اكتشفنا أن الوصول إلى هذه النقطة من التأثير يحتاج إلى الاعتراف، منذ البداية، بالأهمية الأساسية لتحديد الدعم وعبور الحدود وإيجاد الاتصالات وترتيب الفرص من أجل الزمالة والمشاركة وتوفير سبل التطور أمام أعضاء هيئة التدريس لنيل التقدير بصفتهم معلمين.

عند إنشاء أو العمل على استمرارية مركز للتدريس، يقتضي على القائمين بالأمر الأخذ بالاعتبار المبادئ العشرة السالفة الذكر.

ماري دين سورشينللي *مساعدة كبير لإداريين لتطوير هيئة التدريس في جامعة ماساشوستس في أمهيرست، وقد عملت عضواً في اللجنة المركزية ورئيساً منتخباً* (2000– 2001) *في شبكة بود.*

البريد الإلكتروني: msorcinellieacad.umass.edu



المراجع

Ambrose, S. (1995). Fitting programs to institutional cultures: The founding and evolution of the university teaching center. In P. Seldin & Associates, (Eds.), *Improving college teaching* (pp. 77-90). Stillwater, OK: New Forums Press.

Chism, N. V. N. (1998). The role of educational developers in institutional change: From the basement office to the front office. In M. Kaplan & D. Lieberman (Eds.), *To improve the academy: Vol. 17. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 141-154). Stillwater, OK: New Forums Press.

Cook, C., & Sorcinelli, M. D. (1999, March). Building multiculturalism into teaching development programs. *AAHE Bulletin*, 51 (7), 3-6.

Dale, E. (1998). *An assessment of a faculty development program at a research university*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts at Amherst.

Eble, K., & McKeachie, W. (1985). *Improving undergraduate education through faculty development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Eison, J., & Sorcinelli, M. D. (1999, January). *Improving teaching and learning: Academic leaders and faculty developers as partners*. Presentation at the Seventh AAHE Conference on Faculty Roles and Rewards, San Diego, CA.

Green, M. F. (1990). Why good teaching needs active leadership. In P. Seldin & Associates (Eds.), *How administrators can improve teaching* (pp. 45-62). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Lindquist, J. (Ed.).(1978). *Designing teaching improvement programs*. Berkeley, CA: Pacific Sounding Press.

List, K. (1997). A continuing conversation on teaching: An evaluation of a decade-long Lilly Teaching Fellows Program 1986-96. In D. Dezure & M. Kaplan (Eds.), *To improve the academy: Vol. 16. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 201-224). Stillwater, OK: New Forums Press.

Nelson, W. C., & Siegel, M. E. (1980). *Effective approaches to faculty development*. Washington, DC: Association of American Colleges.

Nemko, M., & Simpson, R. D. (1991). Nine keys to enhancing campus-wide influence of faculty development centers. In K. J. Zahorski (Ed.), *To improve the academy: Vol. 10. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 83-88). Stillwater, OK: New Forums Press.

Shih, M., & Sorcinelli, M. D. (2000). TEACHnology: Linking teaching and technology in faculty development. In M. Kaplan & D. Lieberman (Eds.), *To improve the academy: Vol. 18. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 151-163). Bolton, MA: Anker.

Sorcinelli, M. D. (1985, April). *Faculty careers: Personal, institutional, and societal dimensions.* Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Sorcinelli, M. D. (1988). Encouraging excellence: Long-range planning for faculty development. In E. Wadsworth (Ed.), *A handbook for new practitioners* (pp. 27-31). Stillwater, OK: New Forums Press.

Sorcinelli, M. D. (1992). *The career development of pretenure faculty: An institutional study.* Amherst, MA: University of Massachusetts at Amherst.

Sorcinelli, M. D. (1999a). Enhancing department leadership and management. *The Department Chair*, 9 (3), 4-6.

Sorcinelli, M.D. (1999b). Post-tenure review through post-tenure development: What linking senior faculty and technology taught us. *Innovative Higher Education*, 24, 61-72.

Sorcinelli, M. D., & Aitken, N. (1995). Improving teaching: Academic leaders and faculty developers as partners. In W. A. Wright & Associates (Ed.), *Teaching improvement practices: Successful strategies for higher education* (pp. 311-323). Bolton, MA: Anker.

University of Massachusetts (1998). *Annual report* (1997-98). University of Massachusetts at Amherst, Center For Teaching.

Wheeler, D. W., & Schuster, J. H. (1990). Building comprehensive programs to enhance faculty development. In J. H. Schuster, D. W. Wheeler, & Associates (Eds.), *Enhancing faculty careers*, (pp. 275-297). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Zahorski, K. (1993). Taking the lead: Faculty development as institutional change agent. In D. L. Wright & J. P. Lunde. (Eds.), *To improve the academy: Vol. 12. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 227-245). Stillwater, OK: New Forums Press.



3

أنواع البرامج ونماذجها الأولية

ديليفي ل. رايت

إن لجميع برامج تطوير هيئة التدريس موضوعاً مشتركاً: تحسين جودة التدريس عبر التعاون مع أعضاء الهيئة. وفي حين أن هذه رؤية مشتركة، إلا أن الخدمات تتفاوت تفاوتاً كبيراً وتتعدد الاختلافات بتعدد البرامج ذاتها. وفي الواقع، فإن تفحص برامج تطوير هيئة التدريس في مؤسسات مختلفة يبين أن الثبات الوحيد بينها هو الاختلاف. ولقد وضع الباحثون والمفكرون الأوائل في ميدان تطوير هيئة التدريس والتدريس، من أمثال غاف (1975)، ليندكويست (1978)، إيبل وماكيشي (1985)، وإيريكسون (1986) مبدءاً أساسياً مهماً من خلال الإفصاح عن الحاجة إلى برامج فردية. فالبرنامج المبتكر يجب أن يناسب الثقافة المحلية، لذا فإن تنوع أنواع البرامج شيء مناسب وملائم.

هذا الفصل يستكشف عدة عوامل تشكل الأساس لتصميم برنامج لتطوير هيئة التدريس ويصف عدة أنواع من البرامج التي يقصد منها تلبية الاحتياجات المختلفة. ومع أن التنوع قائم، إلا أن أنواع البرامج الشاملة قد ظهرت ويوجد برامج نماذج أولى لهذه البرامج الشاملة. سيتم وصف هذه الأنواع من البرامج حسب الموقع في هيكل المؤسسة.

عوامل برنامج من البرامج

القيادة:

يتفاعل عدد من العوامل القرينية بغية قولبة العناصر المحددة للبرنامج. وتعد قيادة الأشخاص الأساسيين مثل الإداريين المساندين، وقيادي هيئة التدريس و/ أو مطوري هيئة التدريس أمراً حاسماً لتنفيذ برنامج ما. فخبراتهم واهتماماتهم ومجالات خبرتهم تؤثر على القرارات التي تحدد الاتجاهات المعقولة والمناسبة لبرنامج من البرامج. هذا التنوع من الخبرة والمنظور يفعل مفعوله عند تقييم الاحتياجات وتحديد الأهداف وتنفيذ البرامج وتقييمها. على سبيل المثال، إذا كانت خلفية مطور هيئة التدريس هي في تصميم المواد التدريسية والابتكارات التكنولوجية وكان إداريو الجامعة مهتمين بمراجعة منهاج التربية والتدريس العام، فعندئذ سيكون البرنامج المنبثق مختلفاً جداً عن برنامج مطور آخر لهيئة التدريس الذي له خبرة في إسداء المشورة ويكون مكلفاً بواجبات يستخدم في تنفيذها معطيات تقييم الطلاب لتحسين التدريس.

مجتمع المؤسسة:

لكل مؤسسة خصائص لمجتمعها تؤثر على الاحتياجات التي تتعين تلبيتها من خلال تطوير هيئة التدريس. مثل المهام والحجم وسمات الطلاب والأدوار التي تقوم بها هيئة التدريس. وفي حين أن هذه الخصائص تساهم في تفرد كل مؤسسة، فإنها تقوم بعدئذ بوضع الحدود التي يمكن ضمنها تحديد مختلف الاحتياجات والإمكانات. على سبيل المثال، سيكون لجامعة مختصة بالأبحاث وفيها العديد من الفصول الكبيرة والمدرسين المساعدين من خريجي الجامعات، مجموعة من الاحتياجات مختلفة جداً عن احتياجات جامعة الفنون الليبرالية التي تتضمن أعداداً أقل من الطلاب وتفتخر بمقارباتها ذات الصبغة الشخصية إزاء التعلم.

هيئة التدريس المحلية:

يساهم أعضاء هيئة التدريس بتواقيعهم الخاصة بهم في برنامج ما حيث إن شعورهم بالملكية والمشاركة يؤثر على تطويره. إن أحد الشروط الأساسية للأنشطة الناجحة هو أنها تتصل باحتياجات هيئة التدريس المستهدفة. على سبيل المثال، قد يشعر أعضاء هيئة التدريس في وقت ما بالإلحاح على إيجاد طرق لزيادة انخراط الطلاب أو قدرات التفكير النقدي بينما قد يكونون في وقت آخر أكثر اهتماماً بتقنيات الاختبار والتصنيف أو تنفيذ تكنولوجيات مواقع الإنترنت. إن التضمين الدقيق لاحتياجات أعضاء هيئة التدريس المحليين شيء مهم للنجاح المتواصل لبرنامج ما وطول أمده.

السن والتطور التاريخي:

كثيراً ما يؤثر العمر والتطور التاريخي لتطوير هيئة التدريس في مؤسسة ما على عناصر برنامج ما في تطورها الرامي إلى تحقيق أهداف محددة. فقد يكون برنامج ناشئ نسبياً استجابة لرؤية عالية ومجالات اهتمام قصيرة الأمد، أو مجالات تساهم في بناء قبول هيئة التدريس. وقد ينطوي برنامج أكثر نضجاً وسبق له أن لقي قبولاً، على تصميم أنشطة متعمقة وأطول أمداً تتصدى لتحولات رئيسة في المنظورات الأكاديمية للمؤسسة.

توفر الموارد:

يشكل توفر الموارد – المالية والبشرية وموارد المعلومات – قيوداً على كل برنامج من البرامج. وتعد التغييرات التي تحدُث انعكاسات لتفاعل هذه المتحولات. وكلنا نعلم أن تحقيق أهداف وأنشطة مرغوبة يعتمد على الناس والموارد اللازمة لتحقيقها. لذلك فإننا جميعاً نحدد الأولويات بحيث تتناسب هذه المتحولات مع المخرجات التي تعتبر الأكثر قيمة.

وفي حين أن العوامل آنفة الذكر تساهم في التفاوت بين البرامج، إلا أنه يوجد أيضاً مشاعات تنتج عن التموضع في هيكل مؤسسة ما أو عن استهداف وظائف مماثلة.

التباينات البنيوية

تحدث التباينات بين البرامج في الكيفية والمكان اللذين يتم تنظيمهما فيهما:

* تتم تسمية مركز واحد مفرد على نطاق الجامعة ويزود بالعاملين وتخصص له الميزانيات ضمن المؤسسة بغية تحقيق غايات تطويرية مستهدفة. وهو يفيد المؤسسة برمتها أو جزءاً كبيراً منها، بطرق عديدة.
* ينسق برنامج تعاوني لجامعات متعددة البرامج والموارد لخدمة عدة جامعات في تحقيق احتياجاتها المتعلقة بتطوير هيئة التدريس بعدة طرق.
* المركز الذي له غاية خاصة يخدم جمهوراً محدداً بشكل مفصل لتحقيق أهداف تطوير محددة على نحو أضيق.
* إن مكونات التطوير جزء من برنامج أكاديمي أوسع نطاقاً. وتبرز هذه المكونات في كثير من الأحيان عندما تكون الموارد أو الأعداد التي تقدم الخدمة إليها صغيرة نسبياً.

وفيما يلي وصف أكثر شمولاً لكل واحد من هذه الأنواع و الأمثلة الراهنة. غير أن الهياكل تتغير، وعلى القراء الرجوع إلى الدليل السنوي التطوير المهني والتنظيمي أو صفحة على الموقع التالي: [http://www.podweb.org] للحصول على مزيد من المعلومات عن برامج محددة. وقد ازداد عدد المراكز والبرامج التي لها صفحاتها الخاصة على الإنترنت والتي يمكن الرجوع إليها أيضاً للحصول على التفاصيل.

المراكز على نطاق الجامعات:

الموقع: يتم التنظيم الإداري للمركز النموذجي على نطاق الجامعات من خلال المكتب الأكاديمي الرئيس للمؤسسة. ويتولى مسؤولية تصميم وتنفيذ أنشطة برامج التطوير التي تدعم برامج أكاديمية واسعة النطاق تتعلق بجودة التدريس ببعض الطرق المحددة جداً.

التوظيف: كثيراً ما يتم اختيار القادة الذين يوجهون برامج المركز النموذجية من ضمن هيئة التدريس المحلية استناداً إلى خبرة خاصة وقيادة ظاهرة أو اهتمام شخصي. ومع ذلك، فبالإمكان العثور على تجمع من مطوري هيئة التدريس من ذوي الخبرة على نطاق الأمة، الأمر الذي يزيد من توفر الخبرة الخارجية لهذه المناصب. تتضمن الهيئة الإدارية في المراكز التي تعمل على نطاق الجامعات نموذجياً مديراً وربما مديراً مساعداً وواحداً أو أكثر من مطوري هيئة التدريس الاختصاصيين، وخريجاً مساعداً غير متفرغ وسكرتيراً. ويمكن للأساتذة المختصين أن يكونوا من طبقة هيئة التدريس، الأمر الذي يتم التفاوض بشأنه عادة مع قسم مناسب. في بعض الأحيان يكون المدير من طبقة هيئة التدريس بينما يكون مطورو هيئة التدريس الآخرون من الأساتذة المهنيين ممن ليس لديهم مسؤوليات في أقسام أخرى. ويوجد في هذه المراكز تعيينات للسنة الأكاديمية وللسنة التقويمية على حد سواء.

الميزانية: يتم دعم معظم المراكز التي تعمل على نطاق الجامعات بواسطة ميزانية التدريس العائدة للمؤسسة، لكن بعضهم يجد دعماً إضافياً من خلال أموال المنح من أجل جوانب خاصة للبرنامج. غير أن الأموال الخارجية للمنح المخصصة للأعمال المتعلقة بتطوير هيئة التدريس والتدريس قد تضاءلت في السنوات الأخيرة، ويواجه الاعتماد على تلك الأموال في الأعمال الجارية كثير من الصعوبات. وتتفاوت الميزانيات تفاوتاً كبيراً بالنسبة لعناصر البرنامج، وتعتمد قيمتها الاجمالية على ما إذا كانت تتضمن منحاً لهيئة التدريس أو باباً آخر من أبواب المصاريف. ويوجد لدى معظمها أموال لدعم برنامج متعدد الوجوه.

المستفيدون: تقوم المراكز التي تعمل على نطاق الجامعات بخدمة هيئة التدريس في جميع مراحل المهن: هيئة التدريس الجديدة والساعية إلى التثبيت وكبار الأعضاء المثبتين. والبرامج مصممة ليس فقط من أجل هيئة التدريس التي تعاني

من مشكلات، بل لجميع هيئات التدريس. ويجري التصدي أيضاً لاحتياجات هيئة التدريس من غير المتفرغين أفراد.

البرامج: في معظم الحالات، تجاوزت أنشطة المراكز المذكورة المنح التقليدية وإجازات التفرغ والسفر من أجل تطوير هيئة التدريس. فقد أدخلت مبتكرات لحفز التغيير من أجل التحسينات المستهدفة. وتُصمم برامج المركز بحيث تستخدم مختلف المقاربات لخدمة جمهور كثير العدد؛ لذا فإن البرامج التي تقدم متعددة وقد تتضمن تركيبات متفاوتة من الأنشطة. وتوجد معلومات جديدة أو ورش لبناء المهارات والندوات ومؤتمرات ومشاورة فردية في معظم تصاميم البرامج. ويمكن تضمين الاعتكافات في البرمجة أيضاً. وقد تستمر ورش العمل والندوات من ساعتين إلى عدة أيام وتتيح فرصة تنشيط التفكير والتواصل بشأن الموضوعات ذات الصلة.

يمكن أيضاً تشجيع التواصل بشأن التدريس من خلال مناقشات تجري على الغداء أو من خلال مجموعات دراسة يزداد فيها التفاعل غير الرسمي. وتستفيد هيئة التدريس أيضاً من برامج مثل دوائر تدريس بغية تعزيز نظام للتواصل بحيث يجد أعضاء هيئة التدريس آخرين لهم اهتمامات واحتياجات مشتركة. ويمكن استخدام النشرات والبروشورات والإشعار الإلكتروني ومواد البيانات المعدة للتوزيع للإعلان عن أنشطة التطوير فضلاً عن المحافظة على بروز البرنامج. وكثيراً ما تستخدم الرسائل الإخبارية لإيصال الأفكار الجديدة ومعلومات عن الأحداث، أو من أجل تقدير المساهمات. تتمتع الرسائل الإخبارية بميزة الوصول إلى الأشخاص المترددين في المشاركة بطرق أخرى، لا سيما حين يتعلق الأمر بعدد كبير من أعضاء هيئة التدريس.

يتمثل واحد من أكثر أنماط التطوير نجاعة بالمشاورة الفردية. وتعد مهارات المطوِّر أمراً حاسماً في العمل بطريقة لا تنطوي على إصدار الأحكام، بطريقة داعمة وذكية، لكنها يمكن أن تتدخل بطريقة يمكن للتغيير أن يحدث فيها. إن لعنصر البرنامج هذا إمكانات كبيرة لتعزيز التغيير حين يقترن بتحليل مسجل على الفيديو

للتدريس والتغذية الرجعية بشأن منظورات الطلاب بواسطة الاستبيانات أو بواسطة تقنيات الجماعات الصغيرة.

وقد تكون مكتبة تحتوي على مصادر من المقالات والكتب والمراجع ذات أهمية في تقديم المعلومات لهيئة التدريس بشأن الموضوعات التدريسية. ويتعين على مطوِّر هيئة التدريس والمركز أن يكون لديهما رف من الكتب عن الموارد المفضلة للاستقاء منها. ويمكن أيضاً العثور على مواد مفيدة في الفيديوهات وبرامج الحاسوب ووحدات التدريس الذاتي. وتستخدم المراكز بشكل متزايد صفحات الإنترنت من أجل نشر مواد الموارد، وتوفر خصائص مثل قوائم شبكة التطوير المهني والتنظيمي مورداً متجاوباً للتشاور مع مطوِّري هيئة التدريس في مؤسسات أخرى.

وتمثل المساعدة في استعراض ومراجعة المناهج، من مقررات مفردة إلى برامج كاملة، تأكيداً آخر قد تعمل به برامج المركز. وتؤدي مواد المقررات حسنة التصميم إلى تدريس أفضل. وكثيراً ما يكون إنتاج كتب المقررات فضلاً عن مواد وسائل الإعلام نتيجة لهذه المقاربة. وقد بدأت المراكز التي تعمل على نطاق الجامعات تصبح أكثر انخراطاً في علاقات شراكة مع مكاتب وحدات أخرى ضمن مؤسساتها بغية تعزيز التركيز على المبادرات المؤسسية، التي تتضمن أمثلة منها تقييم النتائج والتنوع والكتابة/ الحديث عبر المنهاج.

يمكن لعناصر التقدير والمكافآت لبرنامج تطوير هيئة التدريس أن تتخذ شكل برامج مكافآت للتدريس أو منح خاصة لهيئة التدريس. وكثيراً ما تعطى مكافآت التدريس في احتفالات خاصة ضمن الأسرة الأكاديمية. كما أن المنح الصغيرة توفر أيضاً التقدير والتشجيع، لكن الأموال تمنح لإتمام مشروع أو للسفر أو لعمل صيفي أو إجازات تفرغ. وقد تتضمن هذه المشاريع أيضاً خططاً من أجل التطوير المهني أو الشخصي.

كثيراً ما يعمل مطورو هيئة التدريس في لجان لهيئة التدريس أو للتطوير مكلفة بالعمل على تحسين جودة التدريس. وقد تكون هذه اللجان نشطة في سعيها للحصول على تمويل خارجي لمشاريع خاصة.

وتتضمن بعض المراكز أيضاً برنامجاً مساعداً مثل مساعدة مهارة التعلم لدى الطلاب والامتحانات وخدمات التقييم، وخدمات وسائل الإعلام وتطوير المهن، أو برامج تبادل أعضاء هيئة التدريس.

ومع أنه لا يوجد برنامج واحد يتضمن جميع هذه الأنشطة، إلا أن معظم المراكز التي تعمل على نطاق الجامعات تقدم تنوعاً يناسب احتياجات مؤسستها وأهدافها ومواردها. وضمن النطاقات الحاصرة للزمن والموارد، كثيراً ما تستهدف المراكز بضعة مجالات من أجل الجهد المركز وهذه يمكن أن تتطور مع الزمن ليصبح لها تأكيدات مختلفة. وفي حين أن الهياكل يمكن أن تتغير، فإن بعض الأمثلة من المراكز التي تعمل على نطاق الجامعات التي تجمع بين خدمات وسائل الإعلام وغيرها من خدمات تطوير هيئة التدريس والتدريس تتضمن تلك المدرجة أدناه:

* مركز التدريس والتعلم، جامعة كارولينا الشمالية في تشابل هيل.
* مركز تطوير التدريس والبحث، جامعة واشنطن.
* مكتب تطوير التدريس والتكنولوجيا، جامعة دالهوسي.
* مكتب خدمات التدريس، جامعة ولاية كولورادو.
* مكتب دعم وتطوير التدريس، جامعة جورجينا.

وتتضمن المراكز المتخصصة فقط بالتدريس/ التطوير المهني ما يلي:

* مركز تعزيز التدريس، جامعة آيوا الشمالية.
* مركز التطوير المهني، جامعة كين.
* مركز البحث المتعلق بالتدريس والتعلم، جامعة ميشيغان.

* مركز التدريس، جامعة ماساشوستس في أمهيرست.
* مركز تدريس الفعالية، جامعة ديلاوار.
* مركز التدريس الفعال، جامعة تكساس، أوستن.
* مركز دعم التدريس، جامعة يورك.
* مركز تطوير هيئة التدريس، جامعة نيبراسكا، أوماها.
* مكتب تطوير هيئة التدريس، كلية سانت نوربيرت.
* برنامج التميّز في التدريس، جامعة ميسوري، كولومبيا.
* مركز التدريس والتعلم، جامعة نيبراسكا، لينكولن.
* خدمات التدريس الجامعي، جامعة ألبيرتا.

برامج تعاونية بين عدة جامعات:

المكان: يكون عادة للبرامج التعاونية بين عدة جامعات مكتب مركزي ينسق الجهود ويدير الموارد بغية تحقيق الأهداف المتعلقة بتطوير هيئة التدريس لعدد من المؤسسات. وعلاوة على ذلك، يكلف الأفراد في كل جامعة بالتواصل والتنسيق المحليين. وقد تنشأ تلك المكاتب والبرامج من أنظمة للتدريس العالي المنتشرة على نطاق الولاية، أو قد تكون تجمعات طوعية للكليات في منطقة جغرافية معينة لديها رسالة مماثلة.

التوظيف: لدى هذه البرامج عادة مجلس تنسيق مركزي مؤلف من إداريين أكاديميين وهيئة تدريس وأحياناً طلاب من كل جامعة، بالإضافة إلى إداري واحد أو أكثر مكلف بإدارة الموارد وتنسيق الجماعة الأكبر وتطوير البرنامج. وكثيراً ما يكون التزويد بالأساتذة مركزياً في الحد الأدنى ولا يزيد عادة عن ثلاثة أشخاص. وقد يكون لجامعات بمفردها ضمن هذا النوع من البرامج لجان هيئة تدريس فضلاً عن مراكز للموارد وأساتذة لتكملة موارد الجامعات المتعددة.

الميزانية: تميل الميزانيات لأن تكون كبيرة نسبياً لأنها تمثل تجميع الموارد لدعم تطوير العديد من أعضاء هيئة التدريس. في بعض الحالات، كانت تلك الهياكل تبدأ بأموال من المنح وكانت التكاليف تنقل لاحقاً للدعم من داخل النظام.

البرامج: تتجلى الاحتمالات الفريدة للتواصل بين المؤسسات في الأنشطة التي توفرها برامج تطوير هيئة التدريس التعاونية بين عدة جامعات. وكثيراً ما يتم إعطاء المنح من أجل السفر وإجازات التفرغ والبحث والزمالات الصيفية والمشاريع الخاصة مع وجود منافسة من جانب جميع الجامعات. وفي كثير من الأحيان تكون مؤتمرات نهاية الأسبوع والصيف وورش العمل والاعتكافات والأكاديميات والمعاهد منظمة على أساس فروع المعرفة وتتضمن هيئات تدريس من عدة جامعات. ويتم تسهيل التواصل بين المؤسسات بواسطة الرسائل الإخبارية والمنشورات وغير ذلك من وسائل الاتصال بالأشخاص من ذوي العلاقة والاختصاص بما في ذلك لوحات الإعلانات الإلكترونية. وفي حين أن التعاون بين هيئات التدريس من جامعات مختلفة يمثل فرصة خاصة يتيحها هذا الترتيب، إلا أن فرادى مقاربات التشاور المتعلقة بتطوير هيئات التدريس نادراً ما تكون متوفرة ما لم تقدم الجامعات مستشاريها الخاصين بها.

تتضمن النماذج الأولية لبرامج التعاون بين عدة جامعات ما يلي:

* معهد جامعة ولاية كاليفورنيا للتدريس والتعلم.
* برنامج الحاكم المتعلق بزملاء التدريس، جامعة نظام جورجيا.
* مجلس التطوير المهني لهيئات التدريس، نظام التدريس العالي لولاية بنسيلفانيا.
* مكتب التطوير المهني والتدريسي، جامعة نظام ويسكونسن.
* مجمع فيرجينيا الغربية لتطوير هيئة التدريس والمقررات في الدراسات الدولية.

مراكز الأغراض الخاصة:

المكان: هذه المراكز يمكن أن تكون على نطاق الجامعات ويمكن أيضاً أن تخدم كليات وجامعات أخرى. وهي مصممة لاستهداف غاية أضيق نطاقاً من المراكز التي تعمل على نطاق الجامعة أو نطاق جامعات عديدة، بالرغم من أنها تخدم نطاقاً واسعاً من هيئات التدريس، و، في عدد من المعاهد، معلمين مساعدين من الخريجين.

التوظيف: يتمتع العاملون في هذه المراكز بخبرة خاصة تتناسب مع أهداف المركز. ويتراوح عدد الأشخاص عادة بين اختصاصي واحد وثلاثة بالإضافة إلى العاملين المساندين.

الميزانية: في حين أن بعض هذه البرامج بدأت بأموال منح، فإنها تكون عادة إما جزءاً من ميزانية المؤسسة أو أنها تدر دخلاً من الخدمات التي تقدم إلى المستفيدين الخارجيين.

البرامج: تتفاوت محتويات البرامج حسب الأهداف الخاصة ذات العلاقة. وتظل الرسائل الإخبارية وورش العمل والمنشورات ومواد الموارد دعامة إبلاغ للأطراف المتلقية، وأفضل طريقة لفهم هذه البرامج هي عبر استعراض بضعة برامج محددة. يعد مركز تطوير الأفراد والتقييم التربوي، الذي كان سابقاً مقترناً بجامعة ولاية كنساس، شركة لا تنشد الربح تزود الكليات والجامعات بمؤتمرات إقليمية ووطنية علاوة على عمليات لإدارة وترتيب الأدوات لتقييم أداء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام والعمداء والإداريين. وتنشر الرسائل الإخبارية ومركز تطوير الأفراد والتقييم التربوي المعلومات المتعلقة بتطوير وتقييم هيئة التدريس. وقد صمم برنامج المعلمين الخريجين في جامعة كولورادو، بولدر خصيصاً لتدريس المساعدين من خلال ورش العمل والندوات والرسائل الإخبارية والكتيبات وأشرطة الفيديو. ويركز برنامج قراءات مجمع كلية لينشبورغ على إعداد هيئة التدريس للتدريس في هذا البرنامج الخاص متعدد فروع المعرفة. وقد ساهم مساهمة مهمة في النمو الإجمالي

لأعضاء هيئة التدريس وحيويتهم (بيتاس، 2000). إن الخدمات المساندة والتدريب بالحاسوب في جامعة ولاية كولورادو مع هيئة التدريس والمعلمين المساعدين وأفراد العاملين ساعد في تعزيز فهم وتنفيذ تكنولوجيات الحاسوب.

مكونات تطوير البرامج الأكاديمية الأخرى

المكان: هذه البرامج لا تختلف من حيث الأساس من حيث أنواع الأنشطة أو الأهداف عن المراكز التي تعمل على نطاق الجامعة، لكنها منظمة في المؤسسة ضمن وحدة أخرى مثل مكتب أحد العمداء أو لجنة تطوير هيئة تدريس.

التوظيف: في هذه البرامج، إما تضطلع هيئة التدريس، التي تتمتع بإجازات تفرغ، بمسؤوليات للتنفيذ، أو يتولى شخص إداري هذه المهمة كجزء من أعباء عمله.

البرامج: تناط مسؤولية تطوير البرامج عادة إلى لجنة من أعضاء هيئة التدريس، مع وجود فترة ما لتفرغ هيئة التدريس. وفي حين أن هدف تحسين التدريس ينسجم مع أنواع أخرى من برامج تطوير هيئة التدريس، إلا أن النطاق قد يكون مقيداً بالموارد. من الأمثلة على ذلك ما يلي:

* برنامج تطوير هيئة التدريس، كلية الطب، جامعة تورنتو.
* برنامج التطوير المهني لهيئة التدريس.
* مكتب التطوير المهني والتنظيمي، معهد الزراعة والموارد الطبيعية، جامعة نيبراسكا، لينكولن.
* لجنة التدريس والتعلم، كلية واباش.

الخاتمة

تقدم هذه المناقشة لأنواع البرامج ونماذجها الأولية توضيحاً جلياً بأنه يوجد بالفعل تنوع ناجح من الهياكل لتعزيز تطوير هيئة التدريس والتدريس والتنظيم. ولا توجد طريقة واحدة تكفي لجميع مؤسسات التدريس العالي، وثمة طرق عديدة لتحقيق هدف تعزيز التطوير المهني.

ديليفي ل. رايت مديرة مركز التدريس والتعلم في جامعة نيبراسكا، لينكولن. بدأت كممارسة في تطوير هيئة التدريس في أوائل سبعينيات القرن العشرين وخدمت في اللجنة المركزية لشبكة بود. وكانت المديرة التنفيذية لبود من 1989 لغاية 1991 .

البريد الإلكتروني: dwright@unl.edu



المراجع

Eble, K. E., & McKeachie, W. J. (1985). *Improving undergraduate education through faculty development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Erickson, B. L. (1986). Faculty development at four-year colleges and universities: Lessons learned. *Proceedings of faculty evaluation and development: Lessons learned* (pp. 33-48). Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.

Gaff, J. G. (1975). *Toward faculty renewal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lindquist, J. (Ed.). (1978). *Designing teaching improvement programs*. Berkeley, CA: Pacific Sounding Press.

Pittas, P. (2000). A model program from the perspective of faculty development. *Innovative Higher Education, 25*, 97-110.



4

إنشاء برنامج لتطوير التدريس: مثال

ل. دي فينك

يصف هذا الفصل الأفكار والأنشطة التي ساهمت في وضع برنامج لتطوير التدريس في جامعة كبيرة نوعاً ما. بعض أحداث وتوجيهات هذه العملية كانت فريدة في نوعها من حيث المكان والخلفية، لكن لمعظمها تطبيقات عامة ويمكن أن تكون مثالاً على تنفيذ أفكار سبقت مناقشتها في هذا المؤلف. سأبدأ بمناقشة أصول هذا البرنامج، وأبين الأسباب المنطقية لمجموعة أنشطة البرنامج التي تم اختيارها، وأختم بمجموعة من الملاحظات بشأن استبقاء البرنامج مع الزمن.

الأصول

لقد ساهمت خمسة عوامل مهمة في تنفيذ برنامجنا المتعلق بتطوير التدريس:

1- وجود مجموعة مساندة.

2- مخاطر قليلة لإجراء التجارب المتعلقة بالأفكار الجديدة.

3- طريقة للتوصل إلى فهم المؤسسة.

4- أساس لاكتساب المصداقية لدى هيئة التدريس.

5- الدعم الإداري.

وفيما يلي شرح لكيفية مساعدة هذه العوامل في وضع البرنامج.

جئت إلى جامعة أوكلاهوما في 1976 بصفة أستاذ مساعد، كنت قد تخرجت منذ وقت قريب العهد من مدرسة الدراسات العليا، حيث كنت مهتماً بأن أعين في قسم الجغرافية وفي الدراسات العليا. وقد جمع عميد التربية مجموعة من صغار الأساتذة، بمن فيهم أنا، لتدارس ما يمكن عمله لتعزيز تطوير التدريس في الجامعة، وقد أجرينا عدة اجتماعات دورية لمناقشة الأفكار والأنشطة المحتملة. وأصبحت هذه المجموعة الصغيرة مركزاً للدعم ومجموعة عمل تبقي على مسيرة الزخم خلال فترة التكوين الراهنة.

كانت إحدى المساهمات المهمة في هذه المجموعة الأولى الشروع في برنامج سنوي للمدرسين المساعدين الجدد. وقد أدركت الأقسام الأكاديمية أن الطلاب المتخرجين بحاجة إلى المساعدة في التدريس وشجعت المدرسين المساعدين الجدد على الحضور. هذا الإدراك للحاجة أعطانا، بصفتنا منظمين، فرصة للخروج إلى العلن بأفكارنا بشأن التدريس الأفضل في بيئة كانت فيها المخاطر المقترنة بتعلم وتجربة مفاهيم جديدة متدنية نسبياً.

تمثل العامل الأساسي الثاني بقراري القيام بمقابلة عدد كبير من رؤساء الأقسام خلال تلك السنة الأولى بشأن المهام التدريسية لوحداتهم، واحتياجاتهم المتعلقة بالتدريس والموارد الخارجية التي ستكون ذات فائدة عظيمة. هذا العمل كان تثقيفاً لي من ناحيتين مهتمين. الأولى، أني أصبحت على اطلاع أكثر بكثير على الاختلافات في البرامج التدريسية للأقسام. فعلى سبيل المثال، كان على بعضهم القيام بأدوار خدمات كبيرة بينما كان بعضهم الآخر أن يركزوا بالدرجة الأولى على طلابهم في السنة الجامعية الأخيرة والطلاب الخريجين. الثانية، اكتشفت وجود أساتذة وأقسام يقومون بتدريس ممتاز و/ أو مبتكر جداً. غير أن المشكلة هي أنه لم يكن يوجد أحد يعلم بوجودهم. وقد فسرت ذلك بعدم وجود حوار ذي شأن وعدم وجود تواصل بشأن التدريس في الجامعة. لذا لم يكن يوجد شعور بوجود أسرة

تدريسية. كان لهذا الدرس أثر كبير على رؤيتي المتعلقة بما يستطيع ويتوجب على برنامج لتطوير التدريس أن يفعله أو يحاول فعله.

وقد نشأ العنصر الثالث في أصول برنامجنا عن مقرر من مقررات الدراسات العليا الذي قمت بتدريسه في كلية التربية في موضوع الاستراتيجيات المتعلقة بالتدريس، والذي ركز على تصميم المقررات وانخرط فيه طلاب خريجون كانوا يتطلعون إلى مهنة في مجال التدريس الجامعي. وقد قمنا، خلال مجرى العمل، بزيارة فصول عدة أساتذة يتصفون بمهارة غير عادية و/ أو معلمين مبدعين. وكمشروع يجري في الفصول، قمنا بدعوة أستاذ أو اثنين لحضور ما يجري في الفصل حيث كان لديهما مقرر كانا يريدان إعادة تصميمه. فقمنا بالتعاون معهما بشأن تلك المهمة.

كان لهذه الاتصالات مع الأساتذة عدة منافع، الأولى، أنها وضعتني أنا والفصل في دور استشاري، أدى بدوره إلى خلق صورة مقبولة للدور الذي تم تعييني من أجل القيام به في الجامعة. والثانية هي أن عدداً من الأساتذة الذين طلبوا مساعدة في التصميم وجدوا أن الأفكار التي طرحناها عليهم قد نجحت. وكانوا في وضع أفضل لتطوير مقررات بطرق بعثت السرور في نفوسهم وفي نفوس طلابهم.

هذان التطوران، تلقي طلبات للمساعدة في الفصل ورؤية بعض الأساتذة قادرين على تحقيق تحسين واضح في تدريسهم، قد مكنانا في خاتمة المطاف من طرح هذه المعطيات على كبير الإداريين أملاً في أن يرضى بأن يمول برنامجاً لتطوير هيئة التدريس. وقد ناقشنا تكاليف تنفيذ هذا البرنامج، وتمت الموافقة على التمويل.

وخلاصة هذه القصة المتعلقة بالأصول، أعود إلى ذكر أهمية العوامل الخمسة التي حددناها سابقاً:

1- وجود نوع من مجموعة الإسناد. فوجود مجموعة إسناد ولّد ابتهاجاً وأفكاراً جديدة واستعداداً لإقامة ورش عمل تجريبية واعتكافات.

2- لقد وفر جو تدني المخاطر الفرصة لاختبار أفكارنا. بالنسبة لي، تمثل ذلك بالبرنامج السنوي لتوجيه المدرسين المساعدين. وقد نجحت عدة من أفكارنا المتعلقة بموضوعات الدورة، ومع أن بعضها لم ينجح، إلا أن تلك التي لم تنجح لم تسبب إشكالات.

3- لقد أتاحت المقابلات التي أجريت لرؤساء الأقسام تفهماً لتفاصيل وضع مؤسستنا من حيث التدريس، وكانت ذات أهمية في تحديد ما سيكون مفيداً وما سيكون غير مفيد.

4- اكتسبنا مصداقية جراء الاتصالات التي انبثقت عن مقرر التربية وبرنامج المدرسين المساعدين.

5- لعب الدعم الإداري من كبير الإداريين وعميد التربية دوراً حاسماً في قبولنا.

وضع البرنامج

التمويل:

مع أن التكاليف التي اقترنت بتنفيذ برنامجنا قد عفا عليها الزمن، إلا أن شبكة التطوير المهني والتنظيمي قد جمعت منذ ذلك الوقت قدراً كبيراً من معلومات البرنامج، بما في ذلك الميزانيات، من برامج تطوير التدريس في الولايات المتحدة وكندا. يمكن لهذه المعلومات أن تساعد المؤسسات في تقرير مقدار المال اللازم من أجل نطاق برنامجها الخاص. ويمكن العثور على المزيد من المعلومات من خلال زيارة موقع شبكة التطوير المهني والتنظيمي على الإنترنت [www.podweb.org].

أنشطة البرنامج:

كان لدي، عند اختيار أنشطة البرنامج، صورتان موجهتان لما يجب أن يكون عليه البرنامج. كانت الأولى، التي انبثقت عن مقابلاتي التي أجريتها لرؤساء الأقسام، خلق آليات للحوار والتواصل داخل الجامعة بشأن التدريس. فإذا استطاع الأساتذة التحدث مع بعضهم بشأن مشكلاتهم وحلولهم وتجاربهم، فعندئذ يمكن أن تنشأ مجموعة من المعلمين من شأنها أن تمارس أثراً كبيراً على موقف هيئة التدريس بشأن التدريس وممارسته. والثانية، هي أني كنت بحاجة، بصفتي استشاري التدريس في الجامعة، أن أقوم بدور قيادي بشأن الأفكار المتعلقة بالتدريس الناجح. ومن شأن هذا أن ينطوي على قراءات واسعة وحضور اجتماعات مهنية مختارة، ومعرفة الأساتذة الذين يشكلون موارد محلية ثمينة للأفكار المتعلقة بالتدريس.

بالنظر لهذه الأهداف العامة، قمت باختيار ستة أنشطة أساسية للبرنامج أثبتت نجاحها عبر السنين. هذا الجمع الخاص قد بلغ مختلف الأشخاص وأتاح لي أن أكون مستفزاً أو تفاعلياً.

الرسالة الإخبارية: قمت، بمساعدة أحد الخريجين المساعدين غير المتفرغين، بنشر رسالة إخبارية ربعية مؤلفة من أربع صفحات. ويتمثل الجزء الأبرز من الرسالة الإخبارية عادة بصورة قلمية لأحد أعضاء هيئة التدريس الذي يقوم بشيء غير عادي كمعلم أو شخص يبدع في التدريس. واخترت الأستاذ الذي ستنشر صورته ويقوم المدرس المساعد بإجراء المقابلة ويزور فصول الأستاذ لجمع المعلومات من أجل المقالة. وتمثل الرسالة الإخبارية، التي ترسل إلى جميع الأساتذة والمدرسين المساعدين، منفذاً جيداً للتطورات المؤسسية المهمة والمتعلقة بالتدريس، مثل نتائج عملية مسح يقوم بها المدرسون المساعدون عن تدريبهم وإشرافهم وتقرير لجنة رئاسة الهيئة التدريسية عن تقييم التدريس.

لقد كانت الرسالة الإخبارية آلية فعالة للتواصل مع كامل هيئة التدريس. ومع أنها محدودة على الأغلب في أثرها على أي عضو هيئة تدريس، فإن القصد منها تذكيرهم بأنهم جزء من أسرة التدريس. ومع أنها الأكثر وصولاً ضمن جميع أنشطة البرنامج، إلا أن تكلفة المدرس المساعد والطباعة تجعل منها النشاط الواحد المفرد الأكثر تكلفة في البرنامج.

مجموعات المناقشة ضمن هيئة التدريس: كان أكثر أجواء البرنامج إثارة هو إطلاق وإجراء عدد من مناقشات هيئة التدريس خلال سنة. يتناول أعضاء هيئة التدريس طعام الغداء كل أسبوعين خلال السنة، وينخرطون في مناقشة تستمر ساعة من الوقت حول جانب من جوانب التدريس في الكلية. ويتم تشكيل بعض المجموعات لمناقشة سلسلة من الموضوعات، تختار كل واحد منها المجموعة ذاتها. ويعمل آخرون في نطاق مشكلات أكبر لمدة ستة شهور أو سنة كاملة. ولقد تصدوا لموضوعات مثل كيفية تصميم مقرر من المقررات، وكيفية التدريس بصورة مبتكرة، وكيفية كتابة اختبارات أفضل، وكيفية العمل مع أنواع مختلفة من الطلاب. في هذه الاجتماعات، أقوم جزئياً بدور رئيس الجلسة وجزئياً كمدير للموارد، على سبيل المثال اختيار وتوزيع مقالة ذات صلة أو تحديد موقع ودعوة عضو من الهيئة التدريسية له خبرة في الموضوع.

هذه المجموعات أثبتت فعالية استثنائية في خلق شعور بالجماعة. وقد قال الكثيرون من المشاركين إن ذلك كان النشاط الوحيد الذي أتاح لهم الاجتماع والتعرف على أعضاء هيئة التدريس خارج أقسامهم، وصرح آخرون بأن تتابع الاجتماعات مع أساتذة آخرين للتحدث حول التدريس جدد التزامهم بأن يحسّنوا عملهم داخل الفصل. وقد لاحظت أن جزءاً مهماً من الـ 50 إلى 60 شخصاً الذين كانوا ينضمون إلى هذه الجماعات كل سنة يغيرون ما يفعلونه في الفصل بطريقة مهمة.

بالمقارنة مع الرسالة الإخبارية، نجد أن مجموعات المناقشات يصلون إلى عدد أقل من الناس، لكن نسبة عالية سيشعرون على الأغلب بتأثير كبير على تدريسهم. هذا النشاط يتيح المجال أيضاً للتصدي للمشكلات الفردية بشكل جماعي بدلاً من أن يجري ذلك من قبل استشاري واحد.

الاستشارة الفردية: ومع ذلك، يوجد أيضاً أعضاء في هيئة التدريس لديهم أسئلة حول تدريسهم من الأفضل معالجتها، لسبب أو لآخر، بشكل فردي. ففي كل سنة، يطلب من 20 إلى 30 من أعضاء هيئة التدريس وبعض المدرسين المساعدين مساعدة فردية. وبعضهم يجد التشجيع من رؤساء أقسامهم بالسعي للحصول على مساعدة (عادة يكون ذلك بنتيجة شكاوى الطلاب و/ أو عمليات تقييم متدنية للمقررات من قبل الطلاب، في حين أن آخرين يقررون المجيء من تلقاء أنفسهم. ولدى بعضهم أسئلة إجرائية يمكن الإجابة عنها من خلال مناقشة قصيرة، ربما تكمل بمقالة أو اثنتين. ويرغب آخرون في تحليل متعمق لأدائهم في الفصل، الأمر الذي يحتاج إلى مناقشات ومشاهدات داخل الفصل، وفي كثير من الأحيان، إلى الطلب من الطلاب إبداء آرائهم على شكل إجابات مكتوبة و/ أو مقابلات. وتوجد الآن عدد من الكتب المتاحة لمساعدة مستشاري التدريس على اكتساب براعة في هذه العملية (مثال ذلك، برينكو ومينغيس، 1997؛ لويس ولونده، 2001).

لهذا النشاط قدرة عالية على تغيير ممارسات التدريس لدى الفرد من هيئة التدريس، لكنه يحتاج أيضاً إلى قدر لا بأس به من الوقت والمهارة. وتنطوي المهارات على معرفة كيفية التواصل (بما في ذلك كيفية الإصغاء)، ومعرفة ما يراد البحث عنه في تصميم مقرر من المقررات و/ أو في مجموعة من أحداث الفصل، وتحديد الأنشطة التي تساعد أعضاء هيئة التدريس في إجراء التغييرات اللازمة في تدريسهم.

استبيان خاص بشأن تقييم المقررات: تتمثل خدمة عامة أتيحها من خلال مكتبي كل ستة شهور هي نظام تطوير الفرد وتقييم مقرر الذي طوره المركز لتقييم

وتطوير هيئة التدريس في جامعة ولاية كانساس. تقتضي جامعتنا أن يتم تقييم جميع المقررات من قبل الطلاب كل ستة شهور، ولكل كلية استبيانها الخاص بها للقيام بذلك. على أن الكثيرين من الأساتذة يشعرون بالحاجة إلى مقاربة أكثر تقدماً لهذه المهمة. ولقد اخترت استمارة نظام تقييم مقرر وتطوير الفرد لمساعدة الأساتذة على الحصول على تقييم أكثر تعمقاً لتدريسهم؛ لأن له معايير يقدرها الأساتذة (مثال ذلك، هل تعلم الطلاب ما كان الأستاذ يحاول تدريسه؟)، وقسم تشخيص ومعايير وطنية.

لتعزيز استخدام أداة تقييم المقررات تلك، فإني أقوم بإرسال مذكرة في نهاية كل ستة شهور إلى جميع الأقسام لتوزيعها على أعضاء هيئتهم التدريسية، أعلمهم فيها أن المواد اللازمة لنظام تقييم مقرر وتطوير الفرد متاحة من مكتبي، دون تكلفة يتكبدها القسم، وذلك بمجرد إعادة الاستبيان المعبأ. ويستفيد من هذه الخدمة في الوضع النموذجي من عشرين إلى ثلاثين من الأساتذة كل ستة شهور. وعندما تعود النتائج من مركز التجهيز، أقوم بتشجيع حار، لكل مستخدم لأول مرة أو لثاني مرة، للحضور إلى مكتبي وذلك كي أشرح الصفحات المتعددة التي يطبعها الحاسوب، فإذا كانت النتائج جيدة، فإني أهنئهم وأحثهم على مواصلة العمل الجيد. وإذا كانت النتائج لا تشبع الغرور، فعندئذ بإمكاننا الشروع بالتفكير في الخطأ الذي تم ارتكابه ونحدد أنشطة محتملة، بما في ذلك، ربما، مشاركتهم في فريق مناقشة أو زيارتي لفصولهم بصفتي استشاري تدريس؛ لذا، فإن هذه الخدمة لا توفر تغذية رجعية مفيدة للأساتذة بشأن تدريسهم فحسب، بل إنها تصل أعضاء هيئة التدريس بأنشطة برامج أخرى.

برنامج توجيه المدرسين المساعدين: لدى جامعتنا حوالي 600 من المدرسين المساعدين، وثلثهم تقريباً جدد في كل فصل خريف. وهؤلاء جماعة من المعلمين سريعي التأثر بشكل خاص وهم بصفة عامة جدد في مجال التدريس. وقد بدأنا

نشاط البرنامج هذا ببرنامج توجيه منهجي لجميع المدرسين المساعدين الجدد، كان من حيث الأساس عبارة عن دورة مكثفة عن التدريس استغرقت يوماً واحداً. وقد توليت تنظيم البرنامج، لكن بمساعدة عدة أعضاء من هيئة التدريس والمدرسين المساعدين المتقدمين من أنحاء الجامعة.

وقد عمل هذا البرنامج بنجاح خلال بضع سنوات، لكن كبير الإداريين قدم أموالاً من زمن قريب العهد من أجل قيامنا بتوسعة رئيسة. وبنتيجة ذلك أصبح الآن لدينا برنامج يستغرق خمسة أيام لجميع المدرسين المساعدين من الدول الأخرى يتبعه برنامج آخر مدته أربعة أيام لجميع المدرسين المساعدين. ويتضمن برنامج المدرسين المساعدين من الدول الأخرى التطرق إلى مقرر اللغة الإنجليزية، وتعريفاً بالتعليم العالي الأمريكي، ومقدمة أولية للثقافة الأمريكية. ويتضمن البرنامج المخصص لجميع المدرسين المساعدين جلسات عن موضوعات عامة (مثال ذلك، مسؤوليات المدرسين المساعدين، كيفية معالجة الغش، التحرش الجنسي والتقييم الذي يقوم به كل شخص لتدريسه وعدة فرص للتدريس المصغر المسجل على الفيديو بشأن أشياء مثل إلقاء المحاضرات وقيادة المناقشات ومعالجة مشكلات الفصول).

يمثل نشاط البرامج هذا خدمة خاصة لجمهور معين. وهو نشاط يوافق الجميع بأنه لازم ويقدره المدرسون المساعدون؛ لأنه يوفر لهم المعلومات اللازمة بشأن دورهم ومسؤولياتهم الجديدة.

برنامج لأعضاء هيئة التدريس الجدد: في 1988، قرر كبير الإداريين تمويل نشاط برنامج جديد. نتيجة ذلك، قمت بتنظيم ندوة للتطوير المهني من أجل جميع أعضاء هيئة التدريس الجدد. وقد تم تصميمها على غرار مجموعتنا المعنية بمناقشات هيئة التدريس حيث تجتمع المجموعة من أجل طعام الغداء وبرنامج تعلم. والفرق الرئيس هو أن مجموعة هيئة التدريس الجديدة لا تجتمع إلا في فصل الخريف. والغاية من هذه الندوة هي مساعدة أعضاء هيئة التدريس الجديدة للانطلاق في بداية أفضل وجعلهم يشعرون بأنهم جزء من المؤسسة (فينيك، 1992).

يعرف هذا البرنامج بأنه ندوة هيئة التدريس الجديدة ويتضمن عدة جلسات عن خمسة موضوعات عامة:

1- تعريف بالجامعة

- التنظيم
- السياسات
- الإجراءات
- المكاتب

2- التدريس

- التدريس الجيد
- الموارد المحلية المتاحة

3- البحث

- كتابة مقترحات بشأن المنح
- برامج دعم محلي من أجل تمويل وإدارة المنح

4- التطوير المهني

- الأفكار والأنشطة التي يتعين على هيئة التدريس وضعها نصب أعينهم بشأن نموهم المهني طويل الأمد

5- الموقع الجديد

- التعريف بالمدينة والولاية

مناقشة

هذه الأنشطة الستة - الرسالة الإخبارية، مجموعات هيئة التدريس المعنية بالمناقشات، المشاورة الفردية واستبيان خاص لتقييم المقررات، برنامج توجيه المدرسين المساعدين، وبرنامج لأعضاء هيئة التدريس الجدد - التي ورد وصفها

آنفاً، تبين أنها جمع فعال، وقد نجحت في جذب أعضاء التدريس للمشاركة منذ طرحها. ومع ذلك، ينبغي أن أعلق على ما لم يتم تضمينه في البرامج، وسبب ذلك.

الأول، يوجد لدى جامعتنا، بالفعل، برنامج للمنح الصغيرة للمشاريع ذات الصلة بالتدريس، لكن لا يتم تناولها من قبل مكتبي. هذه المنح يديرها نائب كبير الإداريين لخدمات التدريس ولجنة خاصة من أعضاء هيئة التدريس. وهؤلاء يقومون بوظيفة مفيدة من خلال دعم إجراء التجارب والتطوير المهني لهيئة التدريس التي تقوم بالتدريس. وهي بكل بساطة مفصولة تنظيمياً عن الأنشطة الواردة أعلاه.

ثانياً، إني أقوم برعاية ورش عمل قليلة جداً. والسبب الرئيس هو أن معظم الموضوعات التي كان من الممكن تناولها في ورشة عمل يتم التصدي لها من خلال مجموعة هيئة التدريس المعنية بالمناقشات. وعلاوة على ذلك، فإني أعتقد أنه يغلب احتمال تغيير أعضاء هيئة التدريس مواقعهم وممارساتهم بنتيجة المناقشات المتتالية الحدوث أكثر منها كنتيجة لاجتماع يجري مرة واحدة. ويستثنى من ذلك موضوعات لا يبدو، بحكم طبيعتها، أنها بحاجة إلى مناقشات مطولة. على سبيل المثال، فقد دفعتني عدة طلبات، من أعضاء هيئة التدريس، للمساعدة في تطوير قسم التدريس المتعلق بمحفظتهم المتعلقة بمنصبهم الثابت، إلى تنظيم ورشة عمل مدتها نصف يوم حول الاستعداد لعملية مراجعة التثبيت في المنصب الجامعي. أما الآن فإن ورشة العمل تجري كل سنتين وتتضمن عروضاً من أشخاص من كلية الدراسات العليا ولجنة التثبيت في المنصب الجامعي ومركز الاستشارات وعمداء الكليات.

الحفاظ على البرنامج

بعد أن يتم تأسيس برنامج ما، فإني أقدم ثلاث نصائح بشأن المحافظة على الفعالية عبر الزمن.

زيارة رؤساء الأقسام الجدد:

النصيحة الأولى هي القيام بزيارة جميع رؤساء الأقسام الجدد في كل فصل خريف. فبما أنهم يلعبون دوراً حاسماً في دعم أو عدم دعم جهود تحسين التدريس، فمن المفيد اكتساب تعاونهم. يوجد في جامعتنا خمسة أو ستة رؤساء أقسام جدد كل سنة. ففي الشهر الأول من السنة الدراسية، آخذ موعداً منهم لمراجعة قائمة الخدمات التي يقدمها مكتبنا والحديث عما يعينه هذا لهم. وهم يبتهجون عادة لمعرفة الموارد التي نقدمها. وأشعر بمتعة من جعلهم يدركون القضايا المتعلقة بتطوير التدريس والدعم، كما أُعلِمهم بما أحتاجه منهم. وعلاوة على ذلك، فإن هذه الاجتماعات تتيح لنا التعاون مع بعضنا بصفتنا شركاء في منظمة.

الانضمام إلى لجان الجامعة:

الثانية، أوصي بأن يصبح العاملون في برنامج تطوير التدريس أعضاء في لجان الجامعة عندما يكون ذلك مناسباً. وهذا يزيد شفافية البرنامج، ويتيح للعاملين تمثيل احتياجات برامج التدريس، ويثقفهم بشأن جوانب من عمل الجامعة التي تؤثر على برامج التدريس.

الانخراط في التطوير المهني:

وختاماً، يحتاج العاملون إلى الانخراط في أكبر قدر من التطوير المهني يسمح به وقتهم وميزانيتهم. أما بالنسبة لي، فعلاوة على مراجعة الكتب والمجلات، فقد كانت أهم أنشطتي تتمثل بحضور الاجتماعات الوطنية لشبكة التطوير المهني والتنظيمي والاجتماع السنوي لمدراء إقليميين لبرامج تطوير التدريس. وهذه ترقّي تفهمي ومهارتي فيما يتصل بالتعامل مع العوامل المؤسسية وأنشطة البرامج وطرق تدريس محددة.

الخاتمة

لقد تضمن هذا الفصل وصفاً لأصول برنامج تطوير للتدريس، وجوهره واستبقائه. ويمكن استخلاص بعض المبادئ العامة من هذه التجربة التي لابد أن تكون مفيدة للأشخاص أو المؤسسات الراغبين في إنشاء برنامجهم الخاص.

الأول، يتعين على مطوِّر التدريس أو هيئة التدريس الإتيان برؤية تدل على سعة المعرفة ومبتكرة لما تدعو الحاجة إليه وما سوف يتم قبوله في مؤسسته. الثاني، يتعين على أنشطة البرنامج أن تلبي احتياجات هيئة التدريس المحلية وأن تكمل بعضها بطريقة منتجة. الثالث، يتعين إيجاد طرق لربط البرنامج ودمجه بصورة متكاملة مع احتياجات وأنشطة أشخاص ووحدات آخرين ضمن المؤسسة. وأخيراً، يتعين على العاملين في البرنامج عمل كل ما هو لازم لاكتساب المحافظة على المهارات والمعرفة اللازمة لدعم البرنامج.

هذا يبدو مسألة منطق سليم، ولعله كذلك بطريقة ما. على أن وضع برنامج ناجح ودائم يقتضي فكراً والتزاماً. وبما أني شاهدت بعض البرامج الجديدة تنجح وأخرى تتعثر، فقد أدركت أنه توجد طرق أكثر فعالية وأخرى أقل فعالية للشروع في تنفيذ برنامج من البرامج. وآمل أن يقدم هذا الفصل توجيهاً نافعاً حول العملية.

ل. دي فينك هو الذي قام بتصميم وتأسيس برنامج تطوير التدريس في جامعة أوكلاهوما، ويقوم بإدارته الآن. وقد عمل أيضاً في لجنة بود المركزية.

البريد الإلكتروني: afink@ou.edu

المراجع

Brinko, K. T., & Menges, R. J. (Eds.). (1997). *Practically speaking: A sourcebook for instructional consultants in higher education*. Stillwater, OK: New Forums.

Fink, L. D. (1984). Year-long faculty discussion groups: A solution to several instructional development problems. In L. C. Buhl & L. A. Wilson (Eds.), *To improve the academy: Vol. 3. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 90-94). Stillwater, OK: New Forums.

Fink, L. D. (1992). Orientation programs for new faculty members. In M. D. Sorcinelli (Ed.), *New and junior faculty.* New Directions for Teaching and Learning, No. 50. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lewis, K. G., & Lunde, J. P. (2001). *Face to face: A sourcebook of individual consultation techniques for faculty/instructional developers* (2nd ed.). Stillwater, OK: New Forums.



الباب الثاني

- تقييم ممارسات التعليم

5

تحسين تقييم التدريس الجامعي

ل. دي فينك

إن مسألة كيفية تقييم التدريس مسألة في غاية الأهمية في مؤسسات التدريس العالي. ولكي يعمل الأساتذة كأفراد على تحسين التدريس، فإنه لابد أن يكون لديهم طريقة ما لمعرفة ما إذا كانت طريقة ما أفضل أو أسوأ من طريقة أخرى. وإذا أرادت مؤسسة أن تشجع وتقدر وتكافئ الامتياز في التدريس، فلابد أن تكون لديها وسيلة ما موثوقة لتمييز المعلمين الأكثر فعالية عن المعلمين الأقل فعالية. على أنه، بالرغم من أهمية تقييم التدريس، فإن معظم الكليات والجامعات لا تزال تبحث عن مسألة كيفية إيجاد نظام مُرضٍ للقيام بذلك.

لقد درجت جامعتي منذ بضع سنوات، على الطلب من الطلاب تقييم جميع المقررات. وهذا أعطى الإداريين قاعدة عددية لتقييم أنشطة هيئة التدريس التدريسية في عمليات تقييم سنوية للأداء. غير أن الكثيرين من الأساتذة يتضايقون من فكرة قياس تدريسهم من قبل عدد أو مجموعة من أعداد استبيانات الطلاب. ومن حين لآخر ينشأ ضغط لإيجاد حل أفضل لهذه المشكلة. وعندما يحدث ذلك، كثيراً ما تطلب إلي لجنة تمثل الأقسام أو الكليات بأن آتي بصفة مستشار للتقييم التربوي.

في مثل هذه الحالات أقوم بإطلاعهم على الأفكار التي برزت في الأدبيات المنشورة حول الموضوع. في 1979، نشر سنترا Centra خلاصة ذات أثر كبير عن البحث والتحليل اللذين أجريا بشأن تقييم هيئة التدريس، بما في ذلك تقييم

التدريس. وحتى في هذا التاريخ المبكر نسبياً، فقد كتب فصولاً مستقلة مع تعليقات على مزايا ومساوئ عدة أنماط مختلفة من التقييم: تقدير الطلاب، التقييم الذاتي، التقييم من قبل الزملاء، وتقييم تعلم الطلاب. فيما بعد (1984) أجرى سيلدين Seldin عملية مسح شاملة للممارسات المساندة والمتغيرة في تقييم التدريس. ولاحظ أن الكليات زادت زيادة مهمة في استخدام تقدير الطلاب وتقييم مواد المقررات والتقييم الذاتي، وذلك من 1978 لغاية 1983. وقد قدم فينك Fink وصفاً للكيفية التي تستطيع فيها هيئة التدريس القيام بتقييم متعمق لتدريسها باستخدام خمسة مصادر منفصلة للمعلومات. و انطلق براسكامب Braskamp وأوري (1994) Ory من نظرة أوسع لتقييم عملية هيئة التدريس بصفة عامة، بأن اقترحا أن يتعاون أعضاء هيئة التدريس مع الأقسام في تحديد التوقعات ثم يقوموا بتقييم التقدم الذي يتم إحرازه بشكل دوري. وضمن هذا الإطار، لاحظوا أن الجهود التي تبذل في تقييم تدريس هيئة التدريس بشكل مشترك يمكن أن تستخدم أنواعاً متعددة من الأدلة - وصفية، نتائج تعلم الطلاب، الأحكام، مؤشرات التفوق والتأمل الذاتي. وفي المدة الأقرب أجلاً، ركزت عدة فصول، في كتاب آخر حرره سيلدين (1999) Seldin حول تقييم التدريس، على مصادر مختلفة للمعلومات والتقييم - تقدير الطلاب، مشاهدة الأقران لما يجري في الفصل، والتقييم الذاتي، بما في ذلك إيجاد حقائب تدريس.

كان الاستنتاج الذي تم التوصل إليه من الأدبيات المنشورة هو أنه ثمة حاجة إلى تقييم التدريس باستخدام أكثر من تقدير الطلاب؛ لذا، فكلما تم استدعائي لتقديم المشورة إلى لجنة خاصة مكلفة بتمويل طريقة جديدة وأفضل لتقييم التدريس، كنت أحاول إقناع المجموعة بأن تغير سؤالها التوجيهي. وعادة يبدؤون بالسؤال التالي: "كيف يمكن تحسين استبيان الطلاب؟" وأحاول أن أسترعي انتباههم إلى السؤال الأساسي الأكثر أهمية "كيف يجب تقييم التدريس؟".

كثيراً ما يشير السؤال الأخير إلى الحاجة إلى تعديلين أساسيين. الأول هو الحاجة إلى دراسة أبعاد متعددة للتدريس، بدلاً من دراسة مجرد ما يفعله المعلم في

الفصل. والثاني هو الحاجة إلى مصادر متعددة للمعلومات، بدلاً من أن يقتصر الاعتماد على تقييم الطلاب لأساتذتهم.

هذا الفصل يصف الأسباب التي تدعو إلى الاعتقاد بأن هذين السؤالين يلعبان دوراً مركزياً في التقييم المجدي. كما أنه يقدم بعض المبادئ التوجيهية للوحدات الأكاديمية التي ترغب في وضع أو مراجعة إجراءات التقييم بغية تضمين أبعاد متعددة للتدريس ومصادر متعددة للمعلومات.

طبيعة التدريس

قبل تقييم التدريس، لابد من التوصل إلى مفهوم لما سيجري تقييمه. لأغراض التقييم، يمكن تعريف التدريس بأنه مساعدة شخص ما لتعلُّم شيء ما. وللمضي خطوة أخرى، يمكن تعريف التدريس الجيد بأنه فعال في عملية مساعدة شخص ما على تعلم شيء هام. ويبدو أن عنصري الفعالية والأهمية لازمان لكي نطلق على التدريس صفة الجودة.

ويمكن أيضاً النظر إلى عملية التدريس بأنها عملية تفاعلية تنطوي على معلم وطلاب. وهذا التفاعل يحدث في سياق أو بيئة مما يمكّن من التأثير على نجاح ذلك التفاعل. ينطوي تعريف التدريس الجيد والطابع التفاعلي للتدريس على خمسة معان ضمنية للتقييم:

1- إن الغاية الأولى للتدريس هي تحقيق أكبر قدر ممكن من التعلم. وقد يأتي الطلاب والمعلمون بغايات إضافية إلى الفصل، إلا أن الشيء الأساسي، لأغراض التقييم، هو مقدار التعلم الذي يتحقق.

2- يعد المعلم عاملاً مهماً ولكن غير مباشر في عملية التعلم. وهذا مجرد الإدراك بأن الطالب هو الذي يتعلم، وأن دور المعلم هو مساعدة الطالب بأي طريقة ممكنة.

3- في التدريس العالي، يتولى المعلم المسؤولية الأولى بشأن القرارات الأساسية المتعلقة بالمقرر. وتتضمن هذه القرارات أشياء مثل تحديد نطاق المقرر ويعين الأهداف ويختار مواد القراءة ويضع الاختبارات ويعطي الدرجات.

4- ولسلوكيات المعلمين داخل الفصول تأثير رئيس أيضاً على الاستجابة اليومية للطلاب للمقرر. وهذا يشير إلى خصائص مثل وضوح الشرح الذي يقدمه المعلم، والحماس الذي يظهره للموضوع والتواصل الذي يخلقه مع الطلاب ودرجة تنظيمه وإعداده للدروس التي يلقيها في الفصل بشكل منتظم.

5- يجري التدريس ضمن أنواع مختلفة من السياقات، لجميعها أثر مهم محتمل على جودة التدريس والتعلم، ومن أمثلة هذه السياقات ما يلي:

- **الطبيعي:** يتألف هذا السياق من خصائص الفصل والزمن الذي يجري فيه تدريس المقرر.

- **الاجتماعي:** العلاقة بين المعلم والطلاب هي علاقة تفاعلية، فبوسع الطلاب إلهام المعلم أو جعله يشعر بالإحباط والعكس صحيح.

- **المؤسسي:** مواقف وأعمال القسم والمؤسسة في مجموعها يمكن إما أن تشجع التدريس الجيد أو تثبطه.

- **الشخص:** حالة الحياة غير المهنية للمعلم، مثل المرض، الطلاق، أو المشكلات المالية، يمكنها أن تؤثر على الاهتمام بالتدريس.

- **وفي الخلاصة**، يمكن النظر إلى التدريس بوصفه عملية تفاعلية تجري ضمن عدة أنواع من السياقات لغرض تحقيق أكبر قدر ممكن من التعلم المهم.

طبيعة التقييم

إن نوع التقييم المناسب في التدريس العالي ذو أبعاد أربعة. فهو يستدعي فحص المدخلات والعملية والمنتج والسياق الذي يجري فيه حدث أو فعل. وعند تطبيق هذا

الإطار العام على الوضع المحدد للمقررات الجامعية، فإنه يفضي إلى البنود الستة الواردة في الشكل 5-I .

الشكل (5-I) الأبعاد المتعددة للتدريس

الأبعاد العامة للتقييم	جوانب محددة للتدريس الجامعي الواجب فحصها	
المدخلات	خصائص الطلاب	خصائص المعلمين
العملية	القرارات المتعلقة بالمقرارات	سلوكيات الفصل
المنتج	مقدار ونوع التعلم	
السياق	السياقات المتعددة: - الطبيعة - الاجتماعية - المؤسسة - الشخصية	

المدخلات:

إن البعد الأول للتدريس الجامعي هو المدخلات، ويتكون من عاملين: خصائص الطلاب وخصائص المعلمين. يختلف الطلاب كأفراد اختلافاً كبيراً في المعرفة والقيم والمعتقدات التي يحملونها معهم وهم مقبلون على التعلم. وعلاوة على ذلك، فإن مزيج شخصيات الطلاب في فصل ما يمكن أيضاً أن يكون عاملاً رئيساً في نجاح مقرر من المقررات. كما أن المعلمين يتفاوتون في استعدادهم لتدريس مقرر ما. في بعض الأحيان يكون المحتوى موضوعاً من الموضوعات التي هي موضع اهتمام عضو هيئة التدريس خلال سنوات. على أن عضو هيئة التدريس قد يضطر إلى تدريس مقرر تكون معرفته واهتمامه به محدودين. وثمة متحول مهم آخر بالنسبة للمعلمين وهو الدرجة التي تعلم فيها كيف يعلم في بعض الظروف: مقررات في المراحل الدنيا فضلاً عن في مراحل الدراسات العليا، وفصول يكون فيها عدد الطلاب كبيراً أو صغيراً، أو مقررات تحتاج إلى إجراءات تعلم نشطة فضلاً عن

مقررات تلقى على شكل محاضرات. ويوفر المعلمون المتابعون لاختصاصهم والذين يقومون بالبحث والإعداد اللازمين للفصل المدخلات الأساسية للتعلم ذي الشأن. ويتبع هذا أن أي عيب في أي عامل من هذا المكون للمدخلات يقلل من نجاح عملية التعلم.

العملية:

ينطوي البعد الثاني المتمثل بالعملية على أنشطة مستقلة في التدريس الجامعي: القرارات المتعلقة بالمقررات والسلوك في الفصل. عندما يقوم الأساتذة بتدريس مقررات، فإنهم يتخذون قرارات بشأن نطاق الموضوع واستراتيجية التدريس التي يطبقونها ونظام الدرجات والسياسات المتعلقة بالمقرر. لاتخاذ هذه القرارات لابد للمعلمين من النظر في عوامل مثل طبيعة المنهاج وخصائص الطلاب ومن ثم يقومون بوضع المقرر بناء على ذلك. ويتمثل أيضاً جزء من عملية التدريس، وإن كان مختلفاً بطبيعته، بما يفعله الأساتذة في قاعة الدرس. فعندما يتم اتخاذ القرارات بشأن المقررات ويدخل الأساتذة إلى قاعة الدرس، فإنه يتعين عليهم حشد كل ما لديهم من مهارات في التواصل والتفاعل لإلقاء المحاضرات، وإجراء المناقشات وطرح الأسئلة وحفز الطلاب وتوليد الاهتمام.

المنتج:

يتعلق البعد الثالث بمنتج التدريس، وهو مقدار ونوع التعلم اللذان يحدثان في مقرر ما. ففي كل مقرر تقريباً، سوف يتعلم الطلاب شيئاً ما. وفي المقررات الجيدة، تتعلم نسبة عالية من الطلاب الشيء الكثير، ويتعلمون أشياء ذات شأن بدلاً من أشياء بالية مبتذلة. وأضرب مثلاً من اختصاصي وهو الجغرافيا. أنا لا أجد كبير قيمة في أن يتعلم الطلاب عواصم جميع بلدان العالم ومنتجاتها، بل أفضل أن يفهم معظم الطلاب أشياء مثل كيف أن جغرافية الأماكن االبشرية تؤثر على الجغرافيا الطبيعية والعكس صحيح. ويتمثل جزء مهم آخر للتعلم في اهتمام الطالب بالمزيد من التعلم. فإذا تعلم الطلاب كل ما يتعلق بالجغرافيا الطبيعية والبشرية لأوروبا لكنهم تعلموا أيضاً أن الموضوع ممل، فإني أكون قد ربحت المعركة وخسرت الحرب.

السياق:

البعد الرابع هو السياق. في التدريس الجامعي، يوجد عدة سياقات تؤثر على جودة وضعية تدريس معينة: السياق الطبيعي (مثلاً، خصائص قاعة الدرس)، السياق الاجتماعي (مثلاً، طبيعة الطلاب)، والسياق المؤسسي (مثلاً، الدعم الذي يقدم للتدريس)، والسياق الشخصي (مثلاً، الأحداث الأخرى، في حياة المعلم).

تقييم جودة التدريس

ما هي إذاً الأسئلة التي يجب الإجابة عنها من أجل إصدار أحكام موثوقة وصحيحة حول جودة التدريس؟ إن الأسئلة العامة الخمسة والنقاط الفرعية ذات الصلة الواردة أدناه تنطبق على كل تدريس يجري في قاعة التدريس في إطار للتدريس العالي. وسوف تختلف الطريقة التي يتم فيها التوصل إلى الإجابات عن هذه الأسئلة من قسم لآخر ومن كلية لأخرى، لكن الأسئلة ذاتها متأصلة في طبيعة التدريس وفي طبيعة التقييم:

1- هل لدى المعلم معرفة كافية وحديثة عن الموضوع، بما في ذلك الخبرة الأكاديمية و/ أو الجهود لبذلها من أجل التحسين؟

2- إلى أي درجة كانت قرارات المعلم صائبة بشأن المقرر، بما في ذلك الأهداف واستراتيجيات التدريس وما يكلف به الطلاب من قراءة/ العمل في المختبر/ والاختبارات والدرجات؟

3- إلى أي درجة عزز سلوك المعلم في قاعة الدرس التعلم الجيد، بما في ذلك التنظيم والوضوح والحماسة والتفاعل مع جميع الطلاب والعلاقات مع الطلاب كأفراد؟

4- إلى أي درجة كانت النتائج التربوية للمقرر جيدة، بما في ذلك مقدار التعلم، وأهمية ما تم تعلمه و الموقف من تعلم أشياء جديدة حول الموضوع؟

5- إلى أي درجة تأثرت جودة التدريس والتعلم بعوامل السياقات، بما في ذلك السياقات الطبيعية والاجتماعية والمؤسسية والشخصية؟

لذا، يمكن تكوين مفهوم لجودة التدريس بأنها تتضمن ستة مكونات. خصائص الطلاب، خصائص المعلمين، القرارات التي يتخذها المعلم بشأن المقررات، سلوك المعلم في قاعة الدرس ومقدار التعلم الهام وأثر عوامل السياق. ومن أجل التقييم الفعال لأي حالة تدريس معينة، يتعين القيام بجمع وتحليل المعلومات بشأن كل واحد من هذه المكونات.

على أنه ما من مصدر واحد للمعلومات يكفي لتقييم كل المكونات الستة للتدريس. وهذا يعني أن المصادر المتعددة للمعلومات ليست مستصوبة فحسب بل هي لازمة في واقع الأمر.

لذا، فإنه يتعين تقييم مصادر مختلفة للمعلومات بغية تحديد قيمتها النسبية في الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بشأن كل واحد من المكونات الستة. ويوجد عدد من المصادر المختلفة للمعلومات متوفرة من أجل هذه المهمة بالذات:

* مواد المقررات
* الطلاب (الطلاب الحاليون والخريجون)
* ملاحظات المعلم ذاته
* الأقران (أي أعضاء آخرون من هيئة التدريس)
* الإداريون
* ملاحظات استشاري في التدريس

أنواع ظروف التقييم:

لابد من تمييز آخر بشأن الأنواع الثلاثة لأوضاع التقييم الشائعة في الأوساط الأكاديمية: القرارات السنوية المتعلقة بجهاز العاملين، القرارات الدورية المتعلقة بجهاز العاملين (مثلاً، الوظيفة الثابتة، الترفيع، مكافأة التدريس)، وتحسين الذات التشخيصي. هذه الظروف الثلاثة متماثلة إلى حد ما، لكن الاختلافات بينها تكفي

لتبرير التصدي إلى كل منها على حِدة بقصد التقييم. ويتمثل الاختلاف الأساسي بين الأوضاع في طبيعة الأسئلة الأساسية التي يجري طرحها.

المراجعة السنوية للأداء: عندما يجري تقييم التدريس كجزء من مراجعة سنوية للأداء، يطرح السؤال التالي: "إلى أي درجة كان تدريس هذا الشخص جيداً هذه السنة، بالمقارنة مع آخرين في هذه الوحدة الأكاديمية؟" والمعلومات الوحيدة ذات الصلة هي المعلومات التي تتعلق بأداء المعلم هذه السنة. لذا، فإن المعلومات الواردة من أطراف عليا، إن لم يكونوا في فصل المدرس خلال السنة موضع التقييم، أو طلاباً سابقين، تكون غير ذات صلة متأصلة.

القرارات الدورية المتعلقة بجهاز العاملين: في الوضع الثاني، أي القرارات الدورية المتعلقة بجهاز العاملين، يُطرح سؤال مختلف: "هل يعد تدريس هذا الشخص جيداً إلى درجة تكفي لأن يثبّت في العمل أو الترفيع أو لأن يستحق مكافأة؟" لذا، فإن المعلومات المستقاة من طلاب سابقين ليست ذات صلة فحسب بل هي أساسية.

التقييم الذاتي التشخيصي: وختاماً، في وضع تقييم الذات التشخيصي، يصبح السؤال كما يلي: "أي النواحي في التدريس الذي أمارسه يمكن تحسينها بشكل مجدٍ؟" هنا، تكون كافة مصادر المعلومات ذات صلة إلى حد ما، والفرق الرئيس هو أن مستشاراً في التدريس يكون مستعداً لأن يكون مصدراً مهماً للمعلومات، وهو شيء لا يرغب معظم الاستشاريين في أن يكونوه في أوضاع التقييم الإدارية.

لقد اكتسب إجراء تقييمي خاص اهتماماً وطنياً دولياً واسع النطاق في السنوات قريبة العهد، ألا وهو حقائب التدريس. وقد كان سيلدين (1997) في الطليعة حيث بين الاستخدامات العديدة لحقائب التدريس وأوضح كيفية إيجادها. تتألف حقيبة التدريس، من حيث الأساس، من سرد موجز يوضح ويقيم التدريس لدى الشخص، زائداً ملحقاً يتضمن مختلف الوثائق الداعمة. ومع أن حقائب التدريس ذات أهمية خاصة من أجل التقييم الذاتي، إلا أن أعضاء هيئة التدريس يمكنهم في الواقع استخدامها في أي من أوضاع التقييم الثلاثة الموضحة.

الإجراءات التي يوصى بها:

إذا قبلنا المبدأين آنفي الذكر ـ تعدد أبعاد التدريس وتعدد مصادر المعلومات ـ وكذلك الاختلاف بين أوضاع التقييم الثلاثة، فعندئذ يصبح مبدآن من مبادئ التقييم الجيد بديهيين.

1- استخدام مصادر مختلفة للمعلومات لتقييم أوجه مختلفة من التدريس.

2- استخدام مصادر مختلفة في أوضاع تقييم مختلفة.

يلخص الشكل5-2 مصادر المعلومات التي يوصى بها من أجل الأبعاد الستة للتدريس في كل من أوضاع التقييم الثلاثة.

الشكل 5-2: مصادر المعلومات الموصى بها لتقييم التدريس.

	مصادر المعلومات							
العوامل التي تؤثر على جودة التدريس	مواد المقررات	الفصل الراهن *	الأطراف العليا *	الخريجون	ملاحظات المعلمين	الأقران	الإدارة	مستشار التدريس
خصائص الطلاب		A	p		APD	ap	ad	d
معرفة المعلم	a				APD			
قرارات المقررات	A D	a d	P	P	aPD	a d	a	D
السلوك في الفصل		AD	P	P	aPD	abd	ap	D
التعلم		A	P	P	aPD	apd	ap	D
السياق		AD			APD	ad	a	D

A/P/D= مصدر رئيسي
a/p/d = مصدر ثانوي

ثلاثة أوضاع للتقييم
A/a = قرارات سنوية شخصية
P/P = قرارات دورية تتعلق بجهاز العاملين
D/d = تقييم ذاتي تشخيصي

التقييم لغرض التحسين الذاتي

يتعين على كافة أعضاء هيئة التدريس أن يكونوا مهتمين، بصفتهم مهنيين مختصين، بمعرفة ما يمكنهم عمله لتحسين تدريسهم. على أن عاملاً آخر قد زاد من أهمية هذا النشاط، في الفترة قريبة العهد. وكما أن المؤسسات تعتبر أعضاء هيئة التدريس مسؤولين عن مستويات أداء أفضل يوماً بعد يوم، فإن المؤسسات تتحمل التزاماً موازياً بتقديم الموارد والمعلومات إلى أعضاء هيئة التدريس الذين يكونوا مستعدين لتحسين أدائهم المهني.

في مجال التدريس، ربما تستطيع الكلية أو الجامعة المساهمة إلى أكثر حد عبر دعم برنامج لتطوير هيئة التدريس والتدريس. وتحتاج الوحدات الأكاديمية، من خلال مكتب رئيس القسم، إعلام هيئة التدريس عن وجود خدمات الدعم والتشجيع على استخدامها.

ويحتاج أعضاء هيئة التدريس أنفسهم إلى استخدام أي موارد متاحة لفهم تدريسهم فهماً أفضل وتحسينه. تتضمن الموارد المحتملة الطلاب الحاليين والأقران والإداريين ومستشاري التدريس. ومن بين هؤلاء قد يكون المستشار مورداً هاماً من خلال تقديمه لتغذية رجعية feedback مستنيرة ومتكيفة مع الأشخاص، فضلاً عن معلومات عامة بشأن التدريس والتعلم.

يشكل استخدام مستشار التدريس اختلافاً رئيساً بين التقييم من أجل التحسين الذاتي والنوعين الآخرين، وكلاهما يتعلقان بالقرارات ذات الصلة بجهاز العاملين. ويبذل معظم المستشارين جهداً كبيراً لعزل أنفسهم عزلاً واضحاً وتاماً بحيث يبتعدوا عن أن يصبحوا منخرطين في أي تقييم يتصل باتخاذ القرارات الإدارية. فهم يعتقدون أن أي انخراط من هذا القبيل من شأنه أن يتعارض مع استعداد هيئة التدريس للاتصال بهم من أجل التقييم التشخيصي المراد به التحسين الذاتي، وهو السبب الرئيس لوجود المستشار. وفي حين أنه من المحتمل ومن الممكن للإداريين أن

يُوصوا بعض أعضاء هيئة التدريس ممن يعانون من مشكلات في التدريس في استخدام خدمات مستشار للتدريس، فإنه يوجد مبدأ مقبول بصفة عامة مفاده أن المستشار لا يستطيع أن يقدم تغذية رجعية عن معلومات مؤتمن عليها إلى الإدارة. مثل هذه المعلومات هي لعضو هيئة التدريس فقط.

التقييم من أجل القرارات المتصلة بجهاز العاملين

يختلف النوعان المتعلقان بأوضاع التقييم من أجل القرارات المتصلة بجهاز العاملين – القرارات السنوية المتعلقة بالأداء والقرارات الدورية المتعلقة بجهاز العاملين – عن بعضهما بالدرجة الأولى من حيث السؤال المطروح. لكن هذا يوجد اختلافات في المصادر المناسبة للمعلومات.

القرارات المتعلقة بالأداء السنوي:

تقيّم معظم الكليات والجامعات أداء هيئة التدريس سنوياً. يتعين على من يقوم بالتقييم، الذي يكون عادة رئيس القسم أو لجنة قسم تنفيذية، تبين درجة جودة تدريس عضو هيئة التدريس في تلك السنة بالمقارنة مع آخرين في الوحدة الأكاديمية. فالسؤال إذاً هو إلى أي درجة كان أداء الأستاذ جيداً هذه السنة. لذا، لا يوصى باستخدام الطلاب في السنة الأخيرة والطلاب الخريجين، والسبب الرئيس لاستبعادهم هو أن معلوماتهم لا تمت بصلة إلى السؤال الراهن. وسيكون طلاب السنة الأخيرة والخريجون على الأغلب قد درسوا مقرراً لدى معلم ما في وقت لاحق ما، ولكن ليس في هذه السنة بالضرورة. وهذا يعني أنه يوصى بخمسة من مصادر المعلومات الثمانية المحتملة من أجل التقييم السنوي: مواد المقررات، الطلاب الحاليون، المعلم، الأقران، والإداريون المناسبون.

ينبغي الانتباه إلى احتمال الحصول على معلومات من أعضاء هيئة التدريس بشأن مقرراتهم. ومع أن الأساتذة، مثل الطلاب، موجودون في فصولهم، فإن الوحدات الأكاديمية نادراً ما تسألهم عن معلومات بشأن مقرراتهم. ويمكن القيام

بذلك باستخدام استبيان بسيط من صفحة واحدة. يمكن أيضاً أن يكون جزءاً من محفظة تدريس أو مقرر (انظر الملحق 5-1). يمكن للأساتذة، من خلال تعبئة نموذج لكل مقرر، أن يعلقوا على مسائل مثل نوعية الطلاب وأثر الفصل، أو الساعة التي يتم فيها تدريس المقرر. هذه من شأنها أن تكون معلومات مفيدة لمن يحاولون تقييم جودة تدريس أستاذ ما في سنة معينة.

القرارات الدورية المتعلقة بجهاز العاملين:

يتعين على الإداريين والزملاء في هيئة التدريس القيام، دورياً، بإصدار أحكام حول تدريس عضو من أعضاء هيئة التدريس. هذا يحدث عند اتخاذ القرارات بشأن التثبيت والترقية ومكافآت التدريس. في هذه الحالات، يتعين على الذين يقومون بالتقييم الإجابة عن السؤال الذي مفاده ما إذا كان أو لم يكن أداء عضو هيئة التدريس في التدريس مرضياً خلال مدة الزمن ذات الصلة بحيث يبرر التثبيت أو الترقية أو مكافأة التدريس.

علاوة على المصادر الخمسة التي يوصى بها من أجل عمليات تقييم الأداء السنوية، فإن هذا الوضع يسمح بالاتصال بطلاب السنة الأخيرة والخريجين. هذه المعلومات أصبحت الآن ذات صلة لأن المدة الزمنية التي يجري فحصها أطول أمداً.

إن لتوصيات هذه المقالة مزايا واضحة، لكن لها تكاليف واضحة أيضاً، فالميزة الرئيسة هي أن هذا النظام يأخذ بالاعتبار قدراً من تعقيد التدريس أكبر من الاعتماد على معطيات من تقديرات الطلاب وحدها. ويمكن لهذه القاعدة الأوسع من المعلومات أن تعطي الوحدات الأكاديمية ثقة أكبر بكثير عندما تحاول التمييز بين أداء التدريس الوسطي وتحت الوسطي. وتتمثل التكلفة الرئيسة بالزمن الذي يستغرقه جمع وتقييم معلومات أكثر تعقيداً. من الواضح أنه ثمة حاجة إلى وقت أطول، من أجل تقييم مواد المقررات والمعلومات من المعلمين، من الوقت اللازم لتصنيف درجات تقييم الطلاب. على أن عملية مسح للأقسام جرت في مدة قريبة

العهد في جامعة أوكلاهوما أظهرت أن حوالي اثني عشر على الأقل من الأقسام أصبحت تجمع وتقيم مواد المقررات و/ أو المعلومات من المعلمين. وهذا يعني أن ما ينطوي عليه ذلك من عمل هو على الأقل ضمن حدود معقولة وأنه جدير بالجهد، بالنسبة لبعض الأقسام.

يمكن أيضاً تطوير إجراءات لخفض عبء العمل المقترن بذلك تخفيضاً ذا شأن. على سبيل المثال، يتبع أحد الأقسام سياسة مفادها أن أي أستاذ يمكنه تقديم مواد المقررات التي يقوم بتدريسها ولكنه إلزامي فقط بالنسبة لمن يريدون أن يشملهم تقييم فوق الوسطي لتدريسهم. وهذا أدى إلى خفض كمية مواد المقررات المقدمة بحوالي 60٪.

وفي خاتمة المطاف، فإن مسألة ما إذا كانت مؤسسة أو قسم يقرران تبني هذه الطريقة في التقييم يعتمد على الجدوى المرتقبة. فإذا كانت وحدة أكاديمية تشعر بحرج طفيف من خلال قيام الطلاب بتقييم التدريس أو من خلال نظام ما آخر، فعندئذ ربما ستكون تكلفة الوقت والجهد، التي تنطوي عليها الإجراءات الموضحة آنفا، أكثر مما ينبغي. ومن جهة أخرى، إذا كانت مؤسسة تعتقد أن التدريس معقد حقاً وأنه من الأهمية بمكان الاعتراف بالمعلمين من ذوي الجودة العالية، فعندئذ من المحتمل أن تكون هذه الإجراءات تستحق الجهد اللازم لجعلها تنجح.

ل. دي فينك وضع وأسس برنامج تطوير التدريس في جامعة أوكلاهوما ويقوم في الوقت الراهن بإدارته. وقد خدم أيضاً في اللجنة المركزية لشبكة التطوير المهني والتنظيمي في التدريس العالي.

البريد الإلكتروني: dfink@ou.edu

الملحق 5–I

نموذج تقرير هيئة تدريس عن التدريس

الأستاذ: ______________ الفصـــل: ______________

المقـــرر: ______________ التسجيل: ______________

العوامل:

كانت جودة الطلاب في هذا المقرر هذا الفصل كما يلي:

(ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة) ممتاز ـ جيد ـ مقبول ـ ضعيف

ملاحظات:

ما هو أثر الفصل وتوقيت المقرر على فعالية المقرر؟

ما هو تقييمك لفعاليتك كمعلم في هذا المقرر؟ هل كان هناك أوضاع شخصية أو مهنية أثرت على أدائك تأثيراً ذا شأن في هذا الفصل؟

هل كان هناك عوامل أخرى، إيجابية أو سلبية، أثرت إما على فعالية المقرر أو على أدائك كمعلم (مثلاً، كتاب مقرر جديد، هدف جديد، الخ)؟

معلومات عامة:

إن تقييمي العام لهذا المقرر، مقارنة بمقررات أخرى قمت بتدريسها هو كما يلي:

(ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة) ممتاز ـ جيد ـ مقبول ـ ضعيف.

ملاحظات:

كان توزيع الدرجات في هذا المقرر كما يلي:

I " U " S " F " D " C " B " A

ممتاز ـ جيد جداً ـ جيد ـ ضعيف ـ راسب،

التوقيع:



المراجع

Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Centra, J. (1979). *Determining faculty effectiveness.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Fink, L. D. (1995). Evaluating your own teaching. In P. Seldin (Ed.), *Improving college teaching* (pp. 191-203). Bolton, MA: Anker.

Seldin, P. (1984). *Changing practices in faculty evaluation.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Seldin, P. (1997). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions* (2nd ed.). Bolton, MA: Anker.

Seldin, P. (1999). *Changing practices in evaluating teaching.* Bolton, MA: Anker.



6

عملية الاستشارة الفردية

كارون جيه. لويس

إن النشاط الأكثر استغراقاً للوقت، بالنسبة للأشخاص من هيئة التدريس والمنخرطين في تطوير التدريس، والذي ينطوي مع ذلك على أكبر قدر من المكافأة، هو التشاور مع أعضاء هيئة التدريس على أساس أن يكون ذلك بين فرد وفرد. فمن خلال هذا النوع من العمل الفردي، نستطيع التركيز على نقاط القوة ونقاط الضعف عند كل شخص ونسهل اكتشافهم لطرق تدريس بديلة، ووسائل اختبار أفضل، والثقة بالنفس كمتحدثين أمام الجمهور. فنستطيع أن نفعل كل ما يساعد كل واحد على أن يكون عضواً فعالاً في هيئة التدريس.

وكما هو متوقع، هناك تقنيات مختلفة كثيرة يمكن استخدامها في عملية الاستشارة الفردية، فضلاً عن مهارات أساسية مما يحتاج المستشارون أن يزودوا أنفسهم بها. في هذا الفصل، سوف أتناول هذه التقنيات والمهارات وأقدم موارد إضافية يمكن الرجوع إليها عند مواجهة الصعوبات.

الحاجة إلى الاستشارة الفردية

إن أحد الأهداف الأساسية لبرامج تطوير هيئة التدريس والتدريس هو مساعدة أعضاء هيئة التدريس لأن يصبحوا أعضاء أكثر سعادة وأكثر إنتاجاً ضمن أسرة التدريس العالي. ومع أن هناك ازدياد في عدد برامج شهادات الدراسات العليا التي تقدم تدريسات عن كيفية تدريس المحتوى (ستيزم، 1987؛ هنيان وجيريش،

1995؛ لويس، 1993؛ نيكوليست، أبوت، وولف وسبراغ، (1991) فإنه لا يزال يتعين على الكثير من برامج تطوير هيئة التدريس تقديم معلومات لمساعدة الذين لم يحصلوا على تدريب من هذا القبيل في الدراسة العليا على كيفية التدريس على نحو أكثر جدوى (إيريكسون، 1986). ومن أجل القيام بذلك، فإن معظم برامج تطوير هيئة التدريس تنظم ورش عمل دورية يتم خلالها بيان ومناقشة مختلف مهارات وتقنيات التدريس. على أنه مع مرور السنين، تبين أن أفضل طريقة لغرس الالتزام المستدام والتغيير هي من خلال المشاورة بين فرد وفرد.

الحصول على المشاركين

إن جميع أعضاء هيئة التدريس في مؤسسة من المؤسسات يمكنهم المشاركة في الاستشارة الفردية إلا أن اتصالهم بالذين يقومون بأعمال تطوير هيئة التدريس من أجل المساعدة الفردية قد يكون صعباً إلى أن يصبح لديهم شعور بالثقة في مجهود التطوير. لذا على الذين يقومون بأعمال التطوير إثبات جدارتهم. هذه العملية تبدأ عادة في ورش عمل على نطاق المؤسسة حيث يمكن إثبات الكفاءة والتعرف على أعضاء هيئة التدريس. ويأتي برهان آخر بعد أن يكون قد أتيحت الفرصة للعمل على أساس فردي مع بعض أعضاء هيئة التدريس، ويقوم هؤلاء بنشر الخبر بأن العاملين في مجال تطوير هيئة التدريس يستطيعون تقديم معلومات ومساعدة مفيدة. إن فرادى زبائني يأتون عادة من ثلاثة مصادر:

1- مؤتمرات وورش عمل على نطاق الجامعة.

2- مشاركين سابقين يطلعون آخرين عن خدماتنا.

3- تقييم الطلاب لمدرس المادة.

في شهر أغسطس من كل سنة، يقوم مركزنا بتنظيم ندوة تدريس/ توجيه لأعضاء هيئة التدريس الجدد، وفي يناير نستضيف مؤتمراً معنياً بتدريس هيئة

التدريس من أصحاب الخبرة لمدة يومين. ويقول العديدون الآن من المشاركين الجدد أنهم يشعرون بالراحة عندما يطلبون مني المساعدة عند مصادفة مشكلة في التدريس لأنهم أصبحوا يعرفونني من خلال مجرى الأنشطة.

وقد أفاد مشاركون جدد آخرون أنهم قرروا الاتصال بي لأن صديقاً أوصى بخدماتنا. ومن الأمور المساعدة أن يكون معدل النجاح عالياً عبر السنوات - أي أن تكون تقديرات الطلاب المشاركين قد تحسنت، وأن يرضى المشاركون عن أنفسهم وتدريسهم، و/ أو أن يكون المشاركون قد فازوا بجوائز في التدريس - لكن المشاركين السابقين هم نموذجياً أفضل مصادرنا للإعلان.

في جامعتنا، يعد تقييم الطلاب للمادة والمدرس إلزامياً بالنسبة لجميع المواد، مع وجود بعض الاستثناءات. في السنوات القليلة قريبة العهد، أصبحت الإدارة تشدد على وجوب تقديم إثبات عن فعالية التدريس حين تتخذ القرارات بشأن تثبيت المدرسين في وظيفتهم وبشأن الترقية. لقد كان توقع ذلك حافزاً لأعضاء هيئة التدريس، الذين كانت تقديرات طلابهم متدنية، لأن يطلبوا مساعدتنا.

إن إعطاء هيئة التدريس يأتون إلينا إذا كان مطورو هيئة التدريس والبرامج ظاهرين للعيان، ومن شأن تجريه النجاح مع بضعة أعضاء من هيئة التدريس أن تساعد على نشر الخبر المتعلق بخدمة الاستشارات.

الأدوار العديدة التي يقوم بها المستشار

كلنا نعرف استناداً إلى نظرية التعلم أن الحافز والفائدة لازمان لكي يحصل التعلم المجدي. فمهمة المستشار هي مساعدة المشاركين على التفكير بما هو جار في تدريسهم وتطوير استراتيجيات بديلة للتصدي لتلك المشكلات. فعند التعامل مع كل فرد، يتعين على المرء أن يقوم بعدة أدوار.

المستشار بوصفه جامعاً للبيانات:

لتركيز أفكار المعلم طالب الاستشارة على ما هو جار في الوقت الراهن في الفصل، يحتاج المستشار إلى جمع بيانات تصف الأنشطة وأن يبرز أثر هذه الأنشطة على الطلاب. وهذا يمكن أن يتكون مما يلي:

1- إجراء مقابلة قبل حضور الدرس لتحديد الأسباب التي دعت عضو هيئة التدريس إلى أن ينشد المساعدة وما هي أفضل السبل التي يجب اتباعها. خلال هذه المقابلة يمكن جمع بيانات مختلفة، مثل:

* وصفاً الفصل/ الفصول التي يدرس فيها المعلم والاطلاع على المنهج الذي يدرسه.
* الأنواع المحددة للتغذية الرجعية feedback التي ينشدها عنها عضو هيئة التدريس (مثلاً، "هل تعد محاضراتي منظمة؟" "هل أجيب بشكل كاف على أسئلة الطلاب؟").
* موقف عضو هيئة التدريس من الطلاب والتدريس.
* أي أشياء شخصية يمكن أن تؤثر على أنشطة المعلم المهنية (مثلاً، مولود جديد أو إفراط في الالتزام في اللجان).
* معلومات أخرى تتصل بطلب المعلم للمساعدة.

2- تحليل وتقييم محتوى المادة (مثل، المنهاج، الأهداف، المهام، الامتحانات، النصوص) لمساعدة المستشار والمعلم على تقرير ما إذا كانت أهداف تعلم الطلاب موضحة بشكل جلي وما إذا كان يجري تطبيق استراتيجيات مناسبة في التدريس.

3- حضور درسين أو أكثر في الفصل بغية تحديد خطأ التدريس، تنظيم محتوى مادة المقرر، أنشطة الطلاب في أثناء الدرس، مقدار وأنواع التفاعل الذي يجري بين المعلم والطلاب (من خلال استخدام أدوات المشاهدة مثل نظام تحليل التفاعل المعرفي، لويس وجونسون، 1986)، ودرجة انتباه الطلاب في أثناء الدرس.

4- ربط المعلومات المتصلة بتقييم الطلاب السابق لما لاحظه وشاهده داخل الفصل.

5- طلب تغذية رجعية مبكرة من الطلاب من خلال عمليات تقييم خطية أو شفوية مثل استخدام تغذية رجعية من مجموعة صغيرة (كلارك وبيكلي، 1979) أو TABS (بيرغويست وفيليس، 1975).

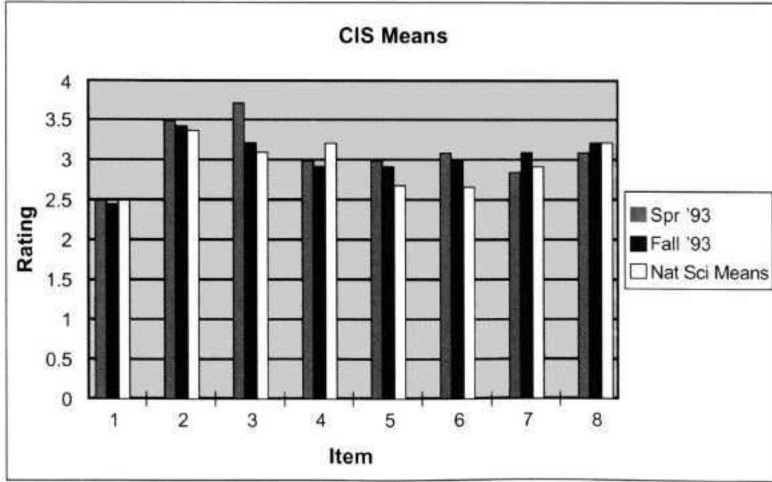
6- تصوير أو تسجيل درس يلقى في الفصل ليتم تحليله من قبل كل من مطور هيئة التدريس والمعلم الذي ينشد المساعده.

7- أي شيء آخر من شأنه أن يساعد التحليل والتقييم المتعمق للمادة (المواد) والطريقة المطبقة في تدريسها.

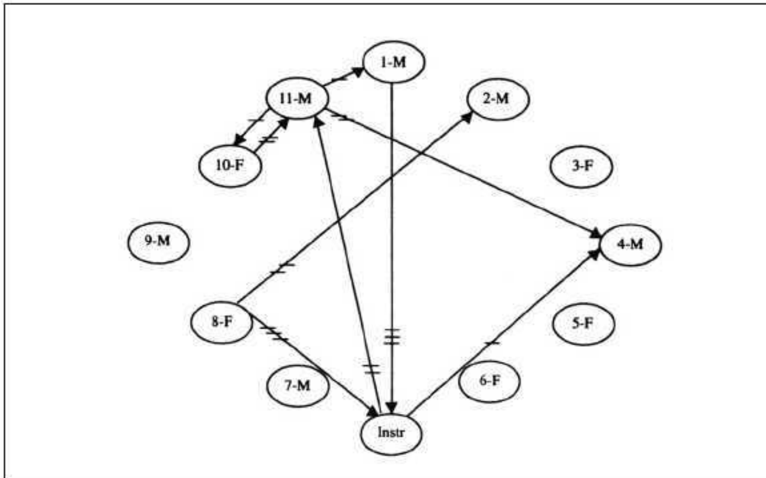
المستشار بوصفه مديراً للبيانات:

بعد أن يجمع المستشار البيانات التي تعد الأكثر إفادة في معالجة اهتمامات طالبي الاستشارة، يجب أن يكون بوسع المستشار بعدئذ ترتيب هذه البيانات بحيث يكون بوسع أعضاء هيئة التدريس ربطها بما يفعلونه في الوقت الراهن وما يودون فعله. وبما أن بعض المفاهيم التربوية، التي قد تكون مألوفة بالنسبة للمستشار، يمكن أن تكون غريبة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، فقد يمثل الإتيان بطرق لجعل البيانات تبدو حقيقية تحدياً. لقد وجدت أنه يمكن فهم الخطوط البيانية وغيرها من العروض المرئية لتقييم البيانات والتفاعلات داخل الفصل بأسرع بكثير من عدة فقرات توضح النظرية أو الأفكار الرئيسية الكامنة خلف تقنيات تدريسية معينة (انظر الشكل 6-1).

الشكل 6-1 وسائل مسح لمدرسي المادة



الشكل (6-2) مخطط جلوس الطلاب



على سبيل المثال، إذا كان المدرس قلقاً بسبب أن بضعة طلاب فقط هم الذين يشاركون في تحليل الحالات موضع الدراسة في الفصل، فيمكن اللجوء إلى رسم تخطيطي لأماكن جلوس الطلاب ثم وضع علامة سجل في صندوق في كل مرة يتكلم فيها طالب ما. وعلاوة على ذلك، من المفيد كثيراً رسم أسهم لتحديد الشخص الذي يوجه الطلاب إليه ملاحظاتهم. ثم يمكن وضع علامات السجل على طول السهم عندما تحدث مثل هذه التفاعلات ثانية (انظر الشكل 6-2). من المؤكد أن حجم الفصل عامل مقيد في هذا النوع من جمع البيانات، لكنه يوفر صورة واضحة جداً لما هو جار. فإذا أظهرت البيانات أنه يوجد بضعة أشخاص يشاركون فحسب وأنهم دائماً يوجهون ملاحظاتهم إلى المعلم، فعندها يستطيع المعلم، ربما بقليل من المساعدة من المستشار، أن يطور استراتيجيته لإشراك عدد أكبر من الطلاب في المناقشة.

المستشار بوصفه مُيسِّراً:

إن من أهم الأدوار التي يقوم بها المستشار هو دور المُيسِّر. فبعد جمع البيانات وترتيبها بشكل يسهل فهمه، يجلس المستشار على الأغلب مع عضو هيئة التدريس لمناقشة المادة. عند هذه النقطة، يجب عدم القيام بمحاولة تقديم الاقتراحات أو الأحكام حول فعالية أو عدم فعالية الطريقة التي تتم فيها الأشياء. هذا الامتناع صعب في كثير من الأحيان. بل إن دور المستشار هو تشجيع المدرس على أن يتحدث عما كان يأمل بأن يحصل عليه خلال مدة الدرس في الفصل، وعما حدث بالفعل، وما كان من الممكن أن ينفذ بطريقة مختلفة لجعل الطلاب يستوعبون جوهر الدرس على نحو أسهل.

ولكي يفعل المدرس بالفعل شيئاً ما لتغيير ما حدث في قاعة الدرس، يجب أن تكون ملكية المشاورة لدى المدرس (نيكويست، 1986؛ سميث، 1995؛ تايلور ـ واي، 1988). وبهذه الطريقة يتعين تسهيل توليد الأفكار والتقنيات البديلة، لا تقديم قائمة جاهزة للمدرس. على أنه بوسع المستشار، ويتوجب عليه، المساعدة في المحافظة على التغييرات التي تمت تجربتها ضمن بحدود المعقول.

كما يستطيع المستشار أيضاً تشجيع طالب الاستشارة على البدء بالأشياء التي تحتاج إلى أقل ما يمكن من تغييرات ثم الانتقال إلى أفكار أكثر راديكالية. مثلاً، لا ينصح بالتغيير الكلي لمقرر من المقررات من طريقة المحاضرة المباشرة إلى دراسات حالات برمتها. وسيكون على الأغلب عرض حالة أو حالتي دراسات، لتوضيح مفاهيم جرت مناقشتها في المحاضرة، أكثر معقولية. وبعدئذ، إذا سارت أمور دراسات الحالة على ما يرام، يستطيع طالب الاستشارة إضافة دراسات حالات أخرى وربما أنواع أخرى من العمل كمجموعة لمساعدة الطلاب على ربط المادة بمشكلات واقعية.

المستشار بصفته نظام دعم:

بعد أن يقرر المدرس، بمساعدة المستشار، ما يجب عمله لتعزيز فعالية التدريس، عندئذ يصبح المستشار نظام دعم للمدرس. في كثير من الأحيان، ينتهي أمر المحاولة الأولى لتضمين شيء جديد في التدريس، بعدم تغيير أي شيء، أو، حتى إحداث صدمة أكبر، بجعل الأمور أسوأ مما كانت عليه. عند هذه النقطة، يتعين على المستشار مساعدة المدرس على تحليل الأجزاء من التغيير التي لم تسر على ما يرام ويبين سبب عدم تحقيق الطريقة الجديدة النتائج المتوقعة. ويجب أن يكون المرء إيجابياً بقدر الإمكان.

كثيراً ما يكون من المفيد تواجد المستشار في قاعة الدرس عند تجربة طريقة جديدة. وهذا يعطينا معرفة مباشرة بشأن ما قام به المدرس بالفعل، وليس الاعتماد على ذاكرتنا بشأن ما حدث. وفي كثير من الأحيان، تكون الأشياء أسوأ بكثير في ذاكرتنا مما كانت عليه في الواقع. ومما قد يفيد جداً تصوير أو تسجيل ما يجري في الدرس إذا لم يكن ذلك يشتت انتباه المدرس. فبعض المدرسين يفضلون تجربة طريقة جديدة على انفراد ومن ثم، عندما يشعرون بالرضا، يطلبون القيام بالتصوير أو التسجيل.

المستشار بصفته مشاوراً:

كثيراً ما تنبثق المشكلات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في فصولهم عن حالات توتر شخصية أو مهنية. ولأن كون الشخص عضو هيئة تدريس يستغرق الكثير من وقته وطاقته، فليس من النادر أن تنشأ مشكلات عائلية. فإذا كان عضو هيئة تدريس يمر في عملية طلاق أو إذا كان لديه طفل يعاني من مشكلات في المدرسة أو إذا كان متمرداً، فإن حالات التوتر هذه تؤثر على قدرة التركيز على التدريس. وهذا لا يعني أنه يتعين على المستشار محاولة حل هذه المشكلات، ما لم، بالطبع، يكن لديه خبرة في مجال إسداء المشورة والنصح. على أنه لابد من اليقظة والانتباه إلى احتمالات هذه التأثيرات على أداء المدرس. في بعض الحالات، من المناسب استشارة اختصاصي يستطيع المساعدة على تقرير ما إذا كان أو لم يكن ثمة حاجة إلى الخبرة الاختصاصية.

وكمثال على هذا الوضع الصعب، كان لديَّ ـ عضو هيئة تدريس له خبرة 3 سنوات ـ قد أفرط في التزامه بالقسم وكان مسؤولاً عن لجنة كبيرة في منظمته المهنية. وعلاوة على ذلك، كانت زوجته، التي تزاول عملاً خارج المنزل، حاملاً للمرة الثانية. وفوق كل هذا، فإنه كان يدرس ثلاثة مقررات مع ساعات طويلة في المختبر. وغني عن البيان أن تقييم طلابه له انخفض انخفاضاً شديداً، وكان يشعر بغضب شديد عندما اتصل بي. في هذه الحالة، كان بوسعنا أن نقرر بأن مشكلته كانت تكمن في عدم قدرته على أن يكون حازماً ويقول لا. ولم يكن ثمة شيء كثير يمكننا عمله في ذلك الفصل الدراسي بالذات، لكنا تحدثنا عن الحزم وقمنا بأدوار بعض الظروف النموذجية التي وجد نفسه فيها. وبعدئذ، بُغية إدارة بقية ذلك الفصل الدراسي، تحولنا إلى تقنيات شيء من إدارة الوقت وإلى تقنيات الاسترخاء التي يمكن أن تساعده على التكيف مع الشدة والتوتر اللذين كان يشعر بهما بشكل متواصل. ولحسن الحظ أنه نجح خلال ذلك الفصل. وفي الفصل اللاحق نجح في خفض التزاماته المتعلقة بلجان القسم، ولم يعد يترأس اللجنة في منظمته المهنية.

وكانت النتيجة أن تقييمات طلابه عادت إلى الارتفاع كما كانت سابقاً، وأصبح يستطيع الاستمتاع بالحياة أكثر بقليل - وبالمولد الجديد الذي انضم إلى أسرته.

المستشار بصفته مصدراً للمعلومات:

إذا كان المستشار طالب الاستشارة قد قررا أن يضما إلى ما في جعبتهما من تقنيات التدريس تقنية جديدة، فمن المفيد توفير مقالات أو فصول تصف التقنية وتقدم دراسات حالة تبين كيفية استخدامها. وإذا كان ذلك ممكناً، يجب تقديم صوراً عن المقالات الفعلية، وليس الإشارة إلى المراجع فقط. ويجب التذكر بأن الزمن سلعة ثمينة بالنسبة لعضو هيئة التدريس. وفي الواقع، فإنه إذا كانت المقالات طويلة جداً، فعندئذ يصبح تضمين موجز مختصر مهماً. وإلا، فإن طالب الاستشارة لن يكون متحمساً للخوض في كثير من الصفحات. وبعد قراءة هذه الصفحات، يتعين الجلوس مع طالب الاستشارة ومناقشة المقالات، بغية إيضاح الكلمات أو المفاهيم غير الجلية وبيان كيفية تكييف الأفكار بحيث يتم استخدامها في الفصل الذي يدرّسه.

في معظم الأوقات، تأتي معرفتي بالتقنيات الجديدة من متابعة أدبيات التدريس الراهنة، ومن قيامي بتجربة أشياء جديدة بنفسي، أو من خلال ملاحظة شخص آخر يستخدم تقنية معينة. ولأن معظم أعضاء هيئة التدريس يميلون إلى التدريس وفق الطريقة التي تم تدريسهم بها، فإننا نجد أن نمط المحاضرات هو السائد. غير أن أدبيات التعلم تظهر بأن الطلاب الفاعلين يتعلمون أكثر من غيرهم ويحافظون على ما يتعلمونه مدة أطول، لذا فإن أحد أهدافي الرئيسة هو التشجيع على المزيد من مشاركة الطلاب. ونُورد في آخر هذا الفصل اقتراحات بشأن مصادر محددة.

وهكذا، من الواضح أن دور المستشار في عملية الاستشارة الفردية يتغير بشكل مستمر. ولكي نقدم هذه الخدمة لزبائننا، يجب أن نكون مرنين ومستعدين لأن ندع طالب الاستشارة يتخذ معظم القرارات. وهنالك مصدر رائع للأشخاص المبتدئين في مجال الاستشارات الفردية في كتاب حرره برينكو وفينغيس (1999)، بعنوان: "الحديث العملي: مرجع لمستشاري التدريس في التدريس العالي".

المهارات اللازمة

كما هو الحال في أي مهنة، ثمة مهارات تجعل الشخص فعالاً في عمله. وهذا ينطبق على تطوير هيئة التدريس وعملية الاستشارة الفردية. فيما يلي تلك المهارات التي تبدو الأكثر أهمية في مهنتنا:

* مهارات الاستماع.
* مهارات جمع البيانات.
* مهارات ملاحظة ما يجري في الفصل.
* القدرة على تسهيل تحليل البيانات من قبل عضو هيئة التدريس.
* القدرة على تقديم تعزيز إيجابي.
* فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم.
* معرفة أدبيات تطوير هيئة التدريس والتدريس.

الاستماع:

لعل الاستماع هو أهم المهارات لأن المرء يمارسه كثيراً - عند مخاطبة طالب الاستشارة، عند مشاهدة ما يجري في فصول الدرس، وعند الحصول على تقييمات الطلاب الكلامية. وعلى المستشار الذي يجد صعوبة في الاستماع والتركيز على ما يقال أن يطور تلك المهارة.

جمع البيانات:

لقد سبقت مناقشة بعض إجراءات جمع البيانات. وسيكون الشخص المبتدئ في مجال تطوير هيئة التدريس قد قام على الأغلب بالكثير من جمع البيانات في سعيه لتحقيق أهدافه التربوية. غير أن جمع البيانات النوعية بدلاً من الكمية شيء جديد بالنسبة للكثيرين. وترد في نهاية هذا الفصل اقتراحات بشأن المزيد من القراءات عن هذا الموضوع.

مشاهدة ما يجري داخل الفصل:

ما هي أنواع الأشياء المهمة لتعلم الطلاب في فصل مؤلف من 500 طالب؟ هل هذه مختلفة اختلافاً جذرياً عن الأشياء المهمة في فصل مؤلف من 50 أو من 15 طالباً؟ إن تعلم الاهتمام بالعوامل المهمة في مشاهدة ما يجري داخل الفصل وترك ما هو غير مهم هو مهارة أيضاً. خلال أول مشاهدة لما يجري في الفصل لأحد المعلمين، أحاول أن أكون طالباً نموذجياً: أدون الملاحظات، قد أقرأ أو لا أقرأ/ أنفذ ما أكلف به من أعمال قبل الدرس، أحاول أن أتفهم المحاضرة، وأدون الأسئلة التي تخطر على بالي. غير أني نادراً ما أطرح الأسئلة في الفصل لأن ذلك يجعل المعلم يشعر بالتوتر عادة. وعلاوة على ذلك، إذا لاحظت وجود مشكلات واضحة (على سبيل المثال، الكتابة على الشريحة الشفافة للمسلاط أصغر مما ينبغي بحيث تتعذر قراءتها)، فإني أدون ملاحظة بشأنها، ومن المفيد أيضاً أن أكون قد حددت مسبقاً شيئاً أو شيئين يريد المعلم من المستشار أن يبحث عنهما خلال حضور الدرس. وهذا يساعد على تركيز المشاهدة فضلاً عن المناقشات اللاحقة بشأن ذلك الدرس. ومن المفيد أيضاً في هذا الصدد استخدام أوراق مراجعة ونماذج تقييم أو نظام مشاهدة موضوعي (برغلويست وفيليبس، 1975، 1977، 1987).

تسهيل تحليل البيانات

إن القدرة على تسهيل تحليل البيانات من جانب عضو هيئة التدريس أمر حاسم. فكما أن المستشار قد لا يكون على إطلاع على تقنيات ونتائج جمع البيانات النوعية، فقد يجد الزبائن صعوبة في فهم أي شيء دون وجود أرقام مقترنة بها. والسبيل لتسهيل هذا الفهم هو في التحلي بالموضوعية قدر الإمكان عند جمع البيانات. إن استخدام أنظمة حضور الدروس مثل نظام تحليل التفاعل المعرفي (لويس وجونسون، 1986) يمكن أن يساعد في جعل شرح التفاعلات التي جرت في الفصل أسهل بكثير على الفهم. مثل هذه الأدوات توفر وسيلة محسوسة من أجل تقييم التغيير. (انظر قسم القراءات الإضافية للاطلاع على مزيد من المعلومات).

توفير تعزيز إيجابي:

كثيراً ما تكون القدرة على توفير تعزيز إيجابي أمراً صعباً للأشخاص في التدريس العالي لأنهم أمضوا الكثير من الزمن في مجال نقد مقالات تنشر في المجلات والدراسات البحثية التي يقوم بها الآخرون، وكتاباتهم الخاصة بهم. لذا، قد يكون من الصعب التركيز على الجوانب الإيجابية من العمل التدريسي والكتابي للمعلم. وعلاوة على ذلك، قد يجد المرء في بعض الأحيان معلمًا ضعيفاً بالفعل، وقد يحتاج تحديد لبعض الإيجابيات المعززه كمنطلق للكثير من المهارة في التعامل مع هذا المعلم الضعيف. ومن المفيد البدء أولاً بكتابة جميع الكلمات والعبارات التي تعتبر معزِّزة (على سبيل المثال: عمل جيد، ممتاز، أنت في الاتجاه الصحيح). بعد ذلك يمكن تسجيل الدروس التي تلقيها في فصولك لتُميز أنواع التعزيز التي تقدم في حال الإجابات الصحيحة، أو الأسئلة الجيدة، أو السلوك الحسن. وإذا كانت كلمات التعزيز التي تم حشدها محدودة، فإنه يتعين على المرء التوسع بها. وإذا كان المستشار يميل إلى الانتقاد أكثر من ميله إلى التعزيز، فإنه يتعين البحث عن أشياء إيجابية أولاً ثم الانتقال إلى النقد البّناء.

فهم مشاعر الآخرين:

إن فهم مشاعر الآخرين عنصر مهم يتحلى به المرء. فإذا سبق للمستشار أن كان عضو هيئة تدريس، فإن هذا لا يجب أن يشكل مشكلة مع أن المرء، بالطبع، لا يستطيع التماشي مع كل وضع. على أنه من الممكن التغلب على جميع المشكلات من خلال التعاون مع المعلم واستخدام شبكة التطوير المهني والتنظيمي، ويمكن شحذ فهم مشاعر الآخرين، حتى في حال عدم وجود خبرة سابقة.

معرفة أدبيات تطوير هيئة التدريس والتدريس:

إن معرفة أدبيات تطوير هيئة التدريس والتدريس تعد حجر الأساس في عملية المشاورة وفي أي نوع من العمل في مجال تطوير هيئة التدريس. إذا كان للمستشار أن ينجح، فعليه أن يكون مطلعاً على نظرية التعلم ونظرية التحفيز وتقنيات التدريس

المستخدمة في مختلف الفصول والظروف وأدوات جمع البيانات ومهارات توجيه الأسئلة، وأشياء كثيرة أخرى.

النجاح:

مع أنه قد يبدو أن مجاراة كل هذا تتطلب الكثير من الجهد، إلا أنه من المحتمل أن يكون لدى مطوري هيئة التدريس المبتدئين والخبيرين ممن يملكون هذه المهارات على مستوى معين من البراعة. فعندما يقدم المرء بضعة استشارات، عندئذ ينبثق الرضا عن العملية. ويمكن عادة الحصول على أي معرفة محددة يحتاج إليها المرء بالذهاب إلى المكتبة أو عبر الاتصال بأحد الزملاء هاتفياً أو بواسطة البريد الإلكتروني في شبكة التطوير المهني والتنظيمي.

إن المفتاح الحقيقي لاستشارة ناجحة تتعلق بالتدريس هو رغبة المستشار في مساعدة عضو زميل في هيئة التدريس على إيجاد وسيلة تمكنه من أن يصبح مدرساً أنجع وتجعله يشعر بالرضا.

كارون جيه لويس، هي المدير المساعد في مركز تدريس الفعالية في جامعة تكساس في مدينة أوستن، وقد خدمت في لجنة شبكة التطوير المهني والتنظيمي.

Email: kglewis@mail.utexas.edu



المراجع

Bergquist, W. H., & Phillips, S. R. (1975). *A handbook for faculty development (Vol. 1).* Washington, DC: Council for the Advancement of Small Colleges.

Bergquist, W. H., & Phillips, S. R. (1977). *A handbook for faculty development (Vol. 2).* Washington, DC: Council for the Advancement of Small Colleges.

Bergquist, W. H., & Phillips, S. R. (1987). *A handbook for faculty development (Vol. 3).* Washington, DC: Council for the Advancement of Small Colleges.

Brinko, K. T., & Menges, R. J. (1996). *Practically speaking: A sourcebook for instructional consultants in higher education.* Stillwater, OK: New Forums Press.

Chism, N. V. N. (Ed.). (1987). *Institutional responsibilities and responses in the employment and education of teaching assistants.* Columbus, OH: The Ohio State University, Center for Teaching Excellence.

Clark, J., & Bekey, J. (1979). Use of small groups in instructional evaluation. *POD Quarterly, 1,* 87-95.

Erickson, G. (1986). A survey of faculty development practices. In M. Svinicki, J. Kurfiss, & J. Stone (Eds.), *To improve the academy: Vol. 5. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 182-196). Stillwater, OK: New Forums Press.

Heenan, T. A., & Jerich, K. F. (Eds.). (1995). *Teaching graduate students to teach: Engaging the disciplines.* Urbana-Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, Office of Instructional Resources and the Office of Conferences and Institutes.

Lewis, K. G. (1993). Section II: Development programs for TAs. In K.G. Lewis (Ed.), *The TA experience: Preparing for multiple roles* (pp. 95-137). Stillwater, OK: New Forums Press.

Lewis, K., & Johnson, G. R. (1986). *Monitoring your classroom communication skills: A programmed workbook for developing coding skills using Johnson's Cognitive Interaction Analysis System (CIAS) and Expanded CIAS.* Unpublished programmed workbook and audiotape for skill training in CIAS. Available from Center for Teaching Effectiveness, Main Building 2200 (G2100), The University of Texas at Austin, Austin, TX 78712-1111.

Nyquist, J. D. (1986). CIDR: A small service firm within a research university. In M. Svinicki (Ed.), *To improve the academy: Vol. 5. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 66-83). Stillwater, OK: New Forums Press.

Nyquist, J. D., Abbott, R. D., Wulff, D. H., & Sprague, J. (Eds.) (1991). *Preparing the professoriate of tomorrow to teach.* Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Smith, R. A. (1995). Reflecting critically on our efforts to improve teaching and learning. In E. Neal & L. Echlin (Eds.), *To improve the academy: Vol. 14. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 5-25). Stillwater, OK: New Forums Press.

Taylor-Way, D. (1988). Consultation with video: Memory management through stimulated recall. In K. G. Lewis & J. T. Povlacs (Eds.), *Face to face: A sourcebook of individual consultation techniques for faculty development personnel* (pp. 159-191). Stillwater, OK: New Forums Press.

7

مشاهدة إلقاء الدرس في الفصل:
المشاهد بوصفه متعاوناً

لو آن ويلكرسون وكارون جيه. لويس

من الصعب تحديد عدد الدروس التي نشاهد إلقاءها كل سنة ونحن جالسون في الخلف، مستغرقين في متابعة عملية التدريس وتثيرنا الأفكار الجديدة. ونحن، كمستشارين في مجال التدريس، وجدنا أن التغذية الرجعية للمعلمين استناداً إلى مشاهدة مباشرة لعملية إلقاء الدروس هي استراتيجية قوية وفعالة لتطوير هيئة التدريس. فهي تمكن مطوري هيئة التدريس من توفير مساعدة مخصصة لكل فرد استناداً إلى احتياجات المعلم واهتماماته، في حين أن ورش العمل - وهي طريقة شائعة الاستعمال في تطوير هيئة التدريس - تطرح مهارات وأفكاراً يمكن أو لا يمكن أن تلبي الاحتياجات الفردية. كما أن تصوير ما يجري في فصل من الفصول يوفر منظوراً لكل فرد على حدة وسجلاً أكمل لما يجري في الفصل. غير أنه أكثر تطفلاً على جو الفصل، حيث قال كل من الطلاب والمدرسين إنهم كانوا يشعرون بشيء من عدم الارتياح ويعدّلوا من سلوكهم إلى حد ما. ومن جهة أخرى، فإن المشاهد غالباً ما يعتبر إضافة أقل إزعاجاً في بيئة الفصل. وعلاوة على ذلك، فإن المشاهد لا يحتاج إلى ترتيبات تكنولوجية خاصة ويمكن الوثوق بأنه يتصرف بشكل سلس في جميع المناسبات تقريباً.

تنطوي عملية مشاهدة عملية إلقاء الدروس في الفصل والتغذية الرجعية على احتمال إساءة الاستعمال. لعل الكثيرين منا يذكرون مناسبة حدث أن صدرت فيها ملاحظات عن شخص دخل للتو إلى الفصل الذي كنا نلقي درساً فيه جعلتنا نشعر بالضيق بل حتى بالغضب. فكيف نستطيع خفض احتمال حدوث إساءات من هذا القبيل وتعزيز التغذية الرجعية؟ إن العمل التعاوني هو حجر الزاوية في تحقيق ذلك.

المشاهدة بهدف التحسين أو التقييم

تستخدم مشاهدة إلقاء الدروس بشكل مطرد في الإشراف والتقييم في نطاق معلمي المدارس الابتدائية والثانوية والمعلمين المتدربين. ويقل استخدامها في تقييم فعالية المعلمين على صعيد الكلية أو الجامعة. غير أن حركة تطوير هيئة التدريس في السنوات الثلاثين المنصرمة قد اعتمدت مشاهدة إلقاء الدروس كأداة أساسية لتحسين التدريس. إن الفرق بين مشاهدة إلقاء الدروس لأغراض التقييم والتحسين لا يكمن بالطريقة التي يتم فيها تسجيلها، بقدر ما يكمن بلطريقة التي يشارك فيها المعلم في صياغة الاستنتاجات المتعلقة بنوعية التدريس المشاهد. وعندما تستخدم مشاهدة إلقاء الدروس لأغراض التقييم، فإن الأحكام التي تصدر تكون عادة تلخيصية ولا يقوم المعلم إلا بدور صغير، إذا قام بدور على الإطلاق، في تكوين هذه الأحكام. ومن جهة أخرى، عندما تجري مشاهدة إلقاء الدروس من أجل تحسين التدريس، تكون الأحكام تقويمية ويكون المعلم منخرطاً بشكل نشط في تقييم نوعية التدريس والتحسين اللازم إجراؤه.

بعد أن أدركنا أهمية تبني المعلم لعملية التغيير، فقد انتقلنا عبر السنين إلى مقاربة أكثر تعاونية في موقفنا من مشاهدة إلقاء الدروس والتغذية الرجعية، ونسعى الآن إلى زيادة مسؤولية المعلمين عن اتخاذ قرارات بشأن تحسين تدريسهم. ونستطيع، من خلال عملية مشاهدة جماعية، الاشتراك مع المعلم في البحث المتعلق بالفصول (أنجيلو، 1998؛ كروس، 1998)، ونحدد معاً الأسئلة التي يجب الإجابة

عنها خلال مشاهدة إلقاء الدروس وتصميم طرق لجمع وتحليل البيانات من أجل الإجابة عليها.

إن أسلوب العمل التعاوني يدرك الوضع المهني لكل من المعلم والمشاهد. ويساعد على خفض ما يشعر به المدرسون من خطر عندما يشاهدهم الآخرون، ويقلل أثر تحامل المشاهد، ويعزز مهارات المدرس من خلال التقييم الدقيق وتحسين تدريسه.

المشاهدة التعاونية

تنطوي المشاهدة التعاونية على اجتماع قبل مشاهدة إلقاء الدرس وملاحظات وصفية مدونة وتوجيه المعلم لاجتماع بعد مشاهدة إلقاء الدرس.

لكي يكون مطور هيئة التدريس مشاهداً فعالاً لعملية التدريس التي يقوم بها شخص آخر، لابد له أولاً أن يدرس بدقة المعتقدات الشخصية بشأن التدريس والتعلم الفعالين. نوصي بأن يسأل المرء نفسه الأسئلة التالية قبل حضور إلقاء الدرس.

* ما هو الشيء الذي اعتبره أساسياً في عملية إلقاء الدرس لكي يتحقق التعلم؟
* هل يوجد شيء مميز لهذا الموضوع بالذات أو لهؤلاء الطلاب مما يمكن أن يغير عملية التعلم المعتادة؟
* عندما أتحدث عن التدريس الفعال، ما هي المعايير التي استخدمها لأقرر الفعالية؛ مثلاً، تعلم الطلاب، مجموعة من سلوكيات التدريس، تمتع الطلاب بالدرس؟

بما أننا لا نستطيع التخلص من تحيزنا وتدريبنا ومعتقداتنا، لابد لنا من إدراك أن مشاهداتنا سوف تمثل في خاتمة المطاف نسخة واحدة مما يحدث في الفصل. إن مدركات المشاهد تؤثر على ما سيتم تسجيله وكيفية تحليله. وعلاوة على ذلك،

يذكـرنا ايفـرتسـون Evertson وغـرين Greem (1986) بأن "هـذه العـوامل تشـكل "مرجعية" المشاهد وتؤثر على اتخاذ القرار فضلاً عن عملية مشاهدة إلقاء الدرس" (صفحة 162).

يمكننا خفض أثر تحيز المشاهد بأن نكون واعين لمنظوراتنا الشخصية بأنها شخصية ولا نحسبها الحقيقة الوحيدة، من خلال إشراك المعلم في التخطيط لحضور إلقاء الدرس، ومن خلال جمع معلومات عن الفصل من عدد من المصادر المختلفة، أي تسجيلات الفيديو وتقييمات الطلاب وتعدد المشاهدين أو طرق المشاهدة.

اجتماع قبل المشاهدة:

يبدأ اجتماع ما قبل حضور الدرس عملية التعاون. وكما هو الحال في أي مشروع أبحاث، يتعين على المتعاونين مناقشة والاتفاق على الغرض من البحث. ما هي الأسئلة التي من شأن المعلم أن يود الإجابة عنها؟ ما هي الاهتمامات الخاصة والمخاوف والمعتقدات التي يجلبها كل طرف معه إلى المشروع؟ إن اجتماع ما قبل حضور الدرس يوفر الوقت لمناقشة معتقدات المعلم بشأن التدريس والتعلم بصفة عامة وبالنسبة للفصل الذي سيتم حضور إلقاء المعلم فيه (بروسر وتريغويل، 1993). لابد من اتخاذ قرارات مهمة خلال هذا الاجتماع:

1- متى وأين إلقاء درس؟

2- ما هي خصائص الفصل التي نركز عليها؟

3- ما هي الطرق التي نستعملها في جمع البيانات؟

4- كيف نعرف الطلاب على المشاهد الذي سيحضر الدرس؟

5- كيف سيتم تحليل البيانات؟

6- من الذي سيطلع على نتائج الدراسة؟

في كل من هذه القرارات، يكون المدرس مشاركاً نشطاً. وكلما ازداد دور المدرس في اتخاذ القرارات، ازدادت صلاحية البيانات.

المشاهدة (حضور إلقاء الدرس):

ثمة جانب هام للطريقة التعاونية في مشاهدة إلقاء الدروس في الفصل يتمثل بجمع بيانات وصفية بدلاً من البيانات التقويمية التي يمكن لمطور هيئة التدريس والمعلم تحليلها معاً في سعيهما للإجابة عن السؤال المطروح خلال الاجتماع الذي يسبق حضور إلقاء الدرس. فالبيانات الوصفية تزودنا بمعلومات عن سلوك الفصل وتفاعله دون بذل مجهود للحكم على هذه الوقائع. فالوصف يمثل، على قدر الإمكان، موقفاً حيادياً من جانب الشخص الذي يحضر إلقاء الدرس. فهو يتجنب الوصف الازدرائي والاستدلالات. ويتم التوصل إلى الأحكام التي سيتم إصدارها في خاتمة المطاف بالتعاون مع المعلم. على سبيل المثال، إذا لاحظ مطور هيئة التدريس أن المدرس يطرح أسئلة طويلة ومعقدة لا ينبثق عنها إلا إجابة قليلة، إن وجدت، فإن هذا يعد حكماً. أما في العمل من خلال إطار وصفي، فيمكن بدلاً من ذلك وضع قائمة من أسئلة المدرس ـ حرفياً ـ ووصف ما يقترن من إجابات الطلاب. إن الطريقة الوصفية تتيح للمدرس حرية اكتشاف أنماط سلوكياتهم وتقييم فعالية أو انعدام تلك السلوكيات، بمساعدة مطور هيئة التدريس.

طرق المشاهدة (حضور إلقاء الدرس): يمكن جمع الملاحظات بأي من عدة طرق. ويرد وصف أدوات ملاحظة عديدة في الأدبيات (برينكو ومينغيس، 1996؛ هوغ، 1985؛ لويس، 1991؛ لويس ولونده، 2001؛ سايمون وبوير، 1970). في مراجعة لمنهجيات المراقبة. في "كتب البحث المتصل بالتدريس"، يصف ايفرتسون وغرين (1986) أربعة أنواع واسعة النطاق للمشاهدات يمكن أن نختار من بينها، اعتماداً على الأهداف المعنية لدراستنا. ويمكن استخدام كل مما يلي للحصول إما على بيانات وصفية أو تقويمية.

* أنظمة الفئات: تتضمن فئات مغلقة ومهيئة مسبقاً تستخدم لترتيب عينات سلوك (وصفية) أو تقييمها (تقويمية)؛ مثلاً، تحليل تفاعل فلاندرز، نظام تحليل التفاعل المعرفي، نماذج التصنيف.
* الأنظمة الوصفية: عادة فئات مهيئة مسبقاً لكنها تستدعي جمع وصف مفصل ضمن كل فئة مع إيلاء اهتمام للسياق والجوانب المتعددة للسلوكيات المشاهدة، مثل تقنية الحادث العرضي.
* الأنظمة السردية: لا تتضمن فئات مهيئة مسبقاً. وتجري محاولة لتسجيل أجزاء واسعة من السلوك مستخدمين نظام تركيب أولئك الذين تجري مشاهدتهم، مثل الملاحظات الميدانية الأنثروبولوجية، واليوميات.
* الأنظمة التكنولوجية: يمكن استخدامها لتسجيل الوقائع حرفياً، مثل تسجيل فيديو وتسجيلات سمعية وصور.

نحن نفضل، بصفة عامة، نظاماً سردياً، يحاول تسجيل أكبر قدر ممكن للسلوك اللفظي وغير اللفظي للمعلم والطلاب خلال مدة الدرس. ونحن نصل قبل بضع دقائق من زمن بدء الدرس، ونلحظ الوضع الفيزيائي للفصل، مثل حجم قاعة الدرس ونوع المقاعد وترتيبها والأدوات السمعية والبصرية والسبورة. ويتم تسجيل الملاحظات بطريقة تسمح بتوثيق مجرى التفاعل بين الطلاب والمعلم من خلال تقسيم الصفحة بالطول لنحصل على عمودين، واحد نسميه "المعلم" والآخر "الطلاب" . (انظر الجدول 7-1). إذا كان الدرس مناقشة يمكن أن يكون هذان العمودان متساويين من حيث الطول. أما إذا كان الدرس يلقى على شكل محاضرة، يكون عمود المعلم أوسع بكثير من عمود الطلاب. بعدئذ يتم تسجيل جزء ما من التفاعل اللفظي باستخدام سرد حرفي و/ أو خلاصات لمحتوى المناقشة. ونصف بين قوسين الوقائع غير اللفظية أو نعلق على عملية المجموعة كما نلحظ مجرى الزمن.

قد يكون نظام وصفي أو فئوي أكثر تركيزاً مناسباً عندما يكون غرض الدراسة محدداً بشكل أضيق، أي أن مطور هيئة التدريس والمدرس قد اتفقا على دراسة طبيعة الأسئلة والإجابات. ونادراً ما نستخدم نظام الفئات بسبب الرؤية الضيقة لوقائع الفصل التي يمكن اقتناصها من خلال تقديرات كمية. على أنه يمكن للمشاهد، إذا توفر له تدريب مناسب، أن يوفر نظام فئات لتوفير سجل مفصل لوقائع الفصل. على سبيل المثال، نجد أن نظام تحليل التفاعل المعرفي ينجم عن سجل رقمي لوقائع سلوك مختارة للمعلم والطلاب، مع المحافظة على النمط التفاعلي من خلال تشفير نشاط الفصل على فترات تفصل بينها ثلاث ثوان (جونسون، 1987؛ لويس، 1986).

وبصرف النظر عن نظام المشاهدة الذي يتم اختياره، يجب أن يكون المعيار الرئيس أن توفر الطريقة وصفاً وافياً لوقائع الفصل مع الحد الأدنى من تدخلات واستنتاجات المشاهد وتفضيل عضو هيئة التدريس للبيانات العددية بدلاً من البيانات البصرية.

الجدول 7–1 بيئة الفصل

	المعلم	الطلاب
سجل الوقت	تدوين اللفظي مع غير اللفظي في ( )	يحدد الطالب بالإجابة اللفظية الموصوفة وغير اللفظية في ( )
8.45	ما رأيك في هذا؟ (بهز رأسه نحو جون).	جون: أعتقد أنه يجب أن يكون هناك الكثير من الحوار لإيضاح الأمور (إشارات باليدين).

اجتماع ما بعد حضور إلقاء الدرس:

بعد أن يتم جمع البيانات التي تم تسجيلها أثناء إلقاء الدرس، يجتمع مطور هيئة التدريس مع المدرس لتحليل النتائج والتوصل إلى حكم تعاوني بشأن الإجراء الواجب اتخاذه استجابة للبيانات. من المفيد بصفة عامة إرسال صورة عن ملاحظات المشاهدة إلى المعلم لينظر فيها قبل هذا الاجتماع.

وللشروع بالمناقشة، يطلب في بادئ الأمر من المعلم التعليق على حصة الدرس ذاتها - هل كانت عادية أو غير عادية؟ وهل كانت منطبقة مع المخططات التي أعدها قبل إعطاء الدرس؟ ويطرح تقييم المعلم الذاتي الموضوعات التي تشكل العمل التعاوني.

ثانياً، يبدي المدرس رأيه بالمعطيات المشاهدة في قاعة الدرس. هل أعطيت أداة المشاهدة المستخدمة صورة دقيقة عن الفصل؟ يجيب المدرس عادة بأن يعلق على ذلك الجزء من البيانات الذي يراه الأكثر أهمية، أو ربما الأكثر مدعاة للدهشة، أو الذي يؤكد آراءه الخاصة، بشكل بالغ القوة. من خلال التعاون، يمكن تحديد الإجابات عن الأسئلة التي طرحت خلال اجتماع ما قبل حضور إلقاء الدرس، والتشارك في المنظورات والتفسيرات.

إن النمط التعاوني لا يوصي بأن يتجنب الذي يحضر إلقاء الدرس إصدار أحكام، أو أنه لا يقدم النصح أبدا. بل إن المناقشة تستدعي الاشتراك في تحديد المشكلات وحلها. ونحن نحاول أن نعلق إصدار الأحكام إلى أن يكون المعلم قد حلل البيانات وتوصل إلى النتائج بشأن معناها. أما الأحكام التي يتم إصدارها بأسرع مما ينبغي فقد تدمر الطبيعة التعاونية للعمل أو تثبط المدرس في تطوير مهاراته المتعلقة بالتقييم الذاتي التأملي الذي يعد أمراً أساسياً في عملية تحسين التدريس الجارية. وبعد تشجيع المدرس على اختيار نقطة التركيز الأولى للمناقشة وتولي مركز الطليعة في تفسير البيانات، يمكن لمطور هيئة التدريس بعدئذ بيان المواضع المهمة ويتعاون على تفسير البيانات التي تم جمعها. وليست القضية عبارة عن

مشاورة توجيهية مقابل المشاورة غير التوجيهية، بل هي قضية المشاركة في الاتجاه مع وجود موقف من الاحترام المتبادل.

قصور مشاهدة ما يجري في الفصل

لقد سبق أن ناقشنا القصور الناجم عن تحيز المشاهد والأدوات التي يتم اختيارها من أجل جمع البيانات. وهناك قصور آخر يتعلق بمشاهدة ما يجري في عملية إلقاء الدرس بوصفها طريقة لتحسين التدريس. فعندما تستخدم بصفتها المصدر الوحيد للمعلومات المتعلقة بفاعلية التدريس، فإن مشاهدة إلقاء درس في الفصل تعطينا صورة غير كاملة عن التدريس والتعلم اللذين يجريان: هل يحقق الطلاب نتائج التعلم المقصودة؟ ما الذي يراه الطلاب على أنه يعزز أو يثبط منجزاتهم؟ وما هي الصلة بين مهام المقرر الذي يتم تكليف الطلاب بها والامتحانات وأهداف المقرر المصرح بها؟

من أجل إعطاء صورة أشمل عن كامل نطاق متحولات التدريس، فإننا نحتاج إلى معلومات إضافية مثل نتائج أداء الطلاب وتقييمات الطلاب للتدريس، وملاحظات الآخرين أو، في مناسبات أخرى، تصوير تسلسل ما يجري في الفصل، ومراجعة المادة التي يعدها المعلم، بما في ذلك المنهج. هذه المعلومات حين تقترن بملاحظات مطور هيئة التدريس يمكن أن توفر أوسع قاعدة ممكنة لتفسير وقائع ما يجري في الفصل. ومن خلال دعم المعلومات المتصلة بمشاهدة إلقاء الدرس بالمعلومات التي يتم جمعها من مختلف المصادر الأخرى، فإننا نستطيع التعاون على نحو أدق مع المدرسين في تحديد وتقييم وتحسين مهاراتهم في التدريس.

كارون جيه. لويس. هي المديرة المساعدة في مركز تدريس الفعالية في جامعة تكساس في أوستن. وقد خدمت في لجنة شبكة التطوير المهني والتنظيمي وكانت مديرة تنفيذية في 1984-1985.

لوآن ويلكرسون. هو كبيرة مساعدي العميد للتدريس الطبي في كلية الطب، جامعة كاليفورنيا، لوس أنجلس. لقد خدمت كمديرة تنفيذية في اللجنة التنفيذية لبود في 1984-1985 .

E-mail: kglewis @ mail.utexas.edu

lwilker@deans.medsch.ucla.edu



المراجع

Angelo, T. A. (Ed.).(1998). *Classroom assessment and research: An update on uses, approaches and research findings.* New Directions for Teaching and Learning, No. 75. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Brinko, K. T., & Menges, R. J. (Eds.). (1996). *Practically speaking: A sourcebook for instructional consultants in higher education.* Stillwater, OK: New Forums Press.

Chism, N. V. N. (1999). *Peer review of teaching: A sourcebook.* Bolton, MA: Anker.

Cross, K. P. (1998). Classroom research: Implementing the scholarship of teaching. In T. A. Angelo (Ed.), *Classroom assessment and research: An update on uses, approaches, and research findings.* New Directions for Teaching & Learning, No. 75, (pp. 5-12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Evertson, C. M., & Green, J. L. (1986). Observation as inquiry and method. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 162-213). New York, NY: Macmillan.

Hoge, R. D. (1985). The validity of direct observation measures of pupil classroom behavior. *Review of Educational Research, 55,* 469-483.

Johnson, G. R. (1987). Changing the verbal behavior of teachers. *Journal of Staff, Program & Organization Development, 5,* 155-158.

Lewis, K. G. (1986). Using an objective observation system to diagnose teaching problems. *Journal of Staff, Program & Organization Development, 4,* 81-90.

Lewis, K. G. (1991). Gathering data for the improvement of teaching: What do I need and how do I get it? In M. Theall & J. Franklin (Eds.), *Effective practices for improving teaching* (pp. 65- 82). New Directions for Teaching and Learning, No. 48. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lewis, K. G. (1996). Collecting information via class observation. In K. T. Brinko & R. J. Menges (Eds.), *Practically speaking: A sourcebook for instructional consultants in higher education* (pp. 29-51). Stillwater, OK: New Forums Press.

Lewis, K. G., & Lunde, J. P. (Eds.). (2001). *Face to Face: A sourcebook of individual consultation techniques for faculty/instructional developers* (2nd ed.). Stillwater, OK: New Forums Press.

Prosser, M., & Trigwell, K. (1993). Development of an approach to teaching questionnaires. *Research and Development in Higher Education,* 15, 468-473.

Simon, A., & Boyer, E. G. (Eds.). (1970). *Mirrors for behavior: An anthology of classroom observation instruments.* Philadelphia, PA: Research for Better Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 031 613)

8

تشخيص تدريس المجموعات الصغيرة:
استقصاء مدركات الطلاب المتعلقة بالتدريس

نانسي ايه. داياموند

بعد انقضاء ستة أسابيع على بداية سنة أكاديمية جديدة....

يوم الخميس تلقيت اتصالاً هاتفياً من رئيس قسم الاقتصاد أفادني فيه أنه أوصى بخدمات مكتبنا لأستاذ مساعد للسنة الرابعة يجد مشكلات في الجزء الوحيد من مقرر إلزامي للطلاب المتخصصين في السنة الأخيرة. قام المدرس بالاتصال وأخذ موعداً و ذكر أنه سيكون مؤهلاً للتثبيت في مركزه بعد سنتين ويحتاج إلى الحصول على درجات تقييم عالية من الطلاب ويرغب في الحصول على المشورة.

بعدئذ تناولت القهوة مع البرفوسور غيدي Geddy كنا قد تعاونا قبل بضع سنوات وكان قد فاز بجائزة التدريس المتميز. وتحدث عن مقررالتاريخ الإنجليزي الذي يدرسه في الساعة التاسعة، في فصل مؤلف من 22 طالباً. كانت هذه أول تجربة له في تدريس فصل كبير يبدو على الطلاب فيه عدم المبالاة ويشعر البروفسور غيدي بالاضطراب.

في يوم الجمعة اجتمعت برئيس مقرر الطب للسنة الثانية وبمدرسين في كلية الطب. كان قد تم تنقيح المقرر بشكل جذري وجرى تدريسه في صيغته الجديدة للمرة الأولى في السنة المنصرمة. وقد أجريت تغييرات إضافية، وأصبح المدرسون

يترقبون ردود فعل الطلاب. وقد اقترح منسق المقرر أن نقوم بمقابلة الطلاب بعد أن ينجز كل واحد من المدرسين الخمسة جزءاً من المقرر.

بعد الظهر زارتني آرلين في البيت وهي في طريقها إلى منزلها. وهي مدرسة مساعدة في فصل رسم المنظور وهي مسؤولة كلياً عن المقرر. كنا قد تقابلنا عدة مرات في الصيف المنصرم لمناقشة مخططاتها المتعلقة بالمقرر لهذا الخريف. قالت إن الأمور تسير على ما يرام رغم أنها لم تتمكن من إنجاز المختصرات. ولا أدري الخطأ الذي حدث منذ ذلك الوقت. وقد تطوعت أن أقدم تغذية رجعية feedback بشأن الوتيرة لكنها رأت أن الطلاب سيشعروا بأن المشاهد سيكون عنصراً متطفلاً في فصل صغير.

هذه الملاحظات تصف مواجهات حقيقية، ولكن مقنّعة مع المدرسين. فقد لاحظ كل منهم مشكلة تدريسية في فصل يجري التدريس فيه دون الحصول على مساعدة من مكتب تطوير التدريس. هكذا بدأت، وتبدأ، عملية الاستشارات التي تتعلق بالتدريس. وكما يحصل في معظم الحالات، كان يوجد توقع مؤكد من جانب هؤلاء المدرسين بأن تحدث النتائج خلال الفصل الدراسي الجاري، أي أن يسير المقرر بشكل أكثر سلاسة وأن يتحسن شعور المدرس وأن يصبح الطلاب أكثر تقبلاً للمقرر، أو أن يبتسم رئيس القسم.

لنفترض أنه انقضى ثلاثة إلى خمسة أسابيع منذ بداية الفصل الدراسي. وقد أصبح الطلاب والمدرسون معتادين على بعضهم. وقد تحدثت أنا والمدرس وتفحصنا أدوات المقرر المتاحة مثل المنهاج والمهام التي يكلف بها الطلاب ومخططات تدقيق أوراق الامتحانات والتغذية الرجعية غير الرسمية المبكرة وزيارة محتملة للفصل. وقد أصبحت الآن على أهبة تقديم استراتيجية أخرى للاستشارات باسم "تشخيص تدريس المجموعات الصغيرة"، وهي استراتيجية سوف تقدم منظورات تساعد في خلق نظرة أكثر توازناً للمقرر وآثاره الفورية.

عملية تشخيص تدريس المجموعات الصغيرة

تقنية إجراء مقابلات للمجموعات

يوجد عدة أنواع للمقابلات التي تجرى مع المجموعات (داوسون وكولي، 1981؛ بوني وداتس، 1987)، لكن مكتبنا يستخدم ويوصي باستخدام تقنية مقابلة الفصل بكامله وهي متصلة بتشخيص تدريس المجموعات الصغيرة. وهذه مستمدة، مع قليل من التحوير، من وصف مفصل كتبه الدكتور جوزيف كلارك، عندما كان مدير مشروع صندوق لتحسين منحة التدريس في المرحلة الثانوية، إلى مركز مورد تعلم البيولوجيا في جامعة واشنطن. وكان الغرض من المنحة استقصاء ونشر طريقة تشخيص تدريس المجموعات الصغيرة. وهي عملية مدروسة دراسة جيدة استخدمت في أول الأمر في أكثر من 100 من الفصول ومع أكثر من 10000 طالب (كلارك وريدمونت، 1982).

الخطوة الأولى: الإعداد للمقابلة:

الاجتماعات التي تتم في البداية بين المستشار والمدرس تركز على قيمة مدركات الطلاب. فإذا شعر المدرس أن آراء الطلاب مهمة، فإن المستشار يصف عملية تشخيص تدريس المجموعات الصغيرة والأسئلة الثلاثة العامة جداً التي توجه إلى الطلاب:

* ما الذي تحبه من المقرر الذي يدرسه المدرس فلان؟
* ما الذي تود تغييره في المقرر الذي يجري تدريسه في الوقت الراهن؟
* ما هي اقتراحاتك؟

أسئلة يوجهها المدرس. علاوة على الأسئلة آنفة الذكر، يجري تشجيع المدرس على اقتراح أسئلة أخرى يراها ذات أهمية. الأسئلة المحورية التي يوجهها المدرس كثيراً ما تكشف عن مجالات قد لا يفكر بها الطلاب ولكنهم يسارعون إلى الاستجابة لها.

التغذية الرجعية الواردة من الطلاب. يقرر المدرس أيضاً من هي الجهات التي تطّلع على التغذية الرجعية الواردة من الطلاب. بصفة عامة لا يطّلع على التغذية الرجعية سوى المدرس ومطور هيئة التدريس ولا يتم تقديم نتائج المقابلة للاستخدام في القرارات المتعلقة بجهاز العاملين. فإذا أراد المدرسون أن تذهب تلك النتائج إلى القسم، فإن عليهم أن يقدموها بأنفسهم.

رد فعل المدرس. يتعين على المحاور في المقابلات أن يقدر مدى حساسية المدرس إزاء التغذية الرجعية للطلاب. هذا التقدير سوف يؤثر لاحقاً على اختيار الملاحظات الشفوية التي يتم تضمينها في تقرير التغذية الرجعية. وبما أن عدة مجموعات من الطلاب تقدم الفكرة ذاتها عادة، وإن تكن بعبارات مختلفة، فمن الممكن اختيار الصيغة الفُضلى التي يمكن أن توجه إلى المدرس.

تفاصيل لازمة. يتم خلال هذه الاجتماعات مع المدرس تحديد مكان وتاريخ المقابلة، وعدد الطلاب الذين ستتم مقابلتهم، والزمن الذي تجري فيه مناقشة النتائج مع المدرس. والحد الأدنى للزمن اللازم للمقابلة هو نصف ساعة من وقت الفصل. وفي بعض الأحيان، ورغم بذل أقصى الجهود، يشعر المدرس بالإحباط من فكرة التضحية بنصف ساعة من وقت إلقاء المحاضرة. غير أن هذا الوقت لابد منه من أجل إتمام العمل. وقد يضطر المرء لاستخدام طرق أخرى.

مناقشة المقابلة مع الطلاب. كثير من المدرسين لا يشعرون بالارتياح في إخبار الطلاب بأنه ستجري مقابلة بشأن المقرر. على أنه لابد من التطرق إلى بضع نقاط. أولاً، من المهم أن يعلم الطلاب أن المدرس هو الذي سيتولى إجراء المقابلة. وأي بادرة حسن نية تنجم عن اهتمام الطلاب بالعملية تعود إلى المدرس. ثانياً، يجب أن لا يستنتج الطلاب في عملية المقابلة أن المدرس يعاني من مشكلة ما. فقد ينجم عن ذلك زيادة انعدام الثقة بقدرة المدرس على مساعدتهم على التعلم.

قبل حدوث المقابلة، يتعين على المدرس إخبار الطلاب بإيجاز بأنه يود الحصول على معلومات منهم بشأن المقرر وذلك قبل نهاية مدة من إعطاء الدرجات، وأنه قد تم اتخاذ الترتيبات بشأن المقابلة. ويجب تشجيع الطلاب على التعاون. على أنه ليس من الحكمة دائماً إعطاء الطلاب التاريخ الدقيق للمقابلة لأن بعضهم قد يتغيب.

من الناحية الواقعية، لن يتم إجراء تغييرات كبيرة في المقرر خلال الفصل الدراسي الذي تجري فيه المقابلة. لذا من المفيد أن يقول المدرسون بأنهم سوف ينظرون بجدية إلى جميع الملاحظات ولكن يجب أن لا يتوقع الطلاب حصول تنقيحات رئيسة في المقرر بين عشية وضحاها.

سوف يتوقع الطلاب رد فعل ما من المدرس على الملاحظات التي يتم إبداؤها في المقابلة. فإذا لم يتم، في الفصل الأول الذي يلي المقابلة، عقد جلسة مناقشة التغذية الرجعية بين المدرس والمحاور الذي يدير المقابلة، يمكن للمدرس أن يوجه الشكر للطلاب على تعاونهم، وأن يعلمهم بأنه لم يطّلع بعد على الملاحظات وأن اطلاعهم عليها سيتم بتاريخ لاحق.

الخطوة الثانية: إجراء المقابلة:

بعد أن يقدمني المدرس ويغادر الغرفة، أقول للطلاب بأنه مهتم بالتدريس وأنه يريد أن يعرف رأيهم الصريح بالمقرر. ثم أقوم، بوصف العملية التالية لهم بإيجاز.

مجموعات الطلاب. يشكل الطلاب مجموعات من ستة إلى ثمانية أشخاص ويختارون مقرراً. يستلم المقرر ثلاثة صفحات مستقلة، كل واحدة بلون مختلف وكل منها يتضمن واحداً من الأسئلة الثلاثة الأساسية التالية: ما الذي أعجبك بالمقرر؟ وما الذي تريد تغييره في المقرر؟ وما هي مقترحاتك لتحسين المقرر؟ يدون المقرر ملاحظات الطلاب على الأوراق التي يتم جمعها في نهاية المقابلة. كما أكتب على سبورة أو مسلاط أية أسئلة يود المدرس أن تتم الإجابة عنها.

في بعض الأحيان يبدأ الطلاب بالمغادرة. وللحيلولة دون حدوث خروج جماعي يمكن إغلاق الباب والوقوف بشكل عفوي أمامه. فإذا تبين أن بعض الطلاب قد يخرجون، أقوم بتذكيرهم بأهمية تحسين المقررات وبقيمة تعاونهم. أما الغالبية من الطلاب فإنهم يبقون.

السعي لحصول توافق. لقد تمت زيادة السعي لحصول توافق، بالرغم من أنه جزء أساسي في عملية تشخيص تدريس المجموعات الصغيرة كما كانت متصورة بالأصل، وذلك من خلال تضمين ملاحظات الطلاب الأقلية. أولاً، تقوم كل مجموعة بمناقشة الأسئلة الثلاثة، ويقوم مقرو الطلاب بتدوين الملاحظات التي يتفق عليها جميع أفراد المجموعة.

يتمثل التبرير المنطقي الذي أعرب عنه كلارك بشأن التشديد على التوافق بما يلي: كثيراً ما يجد المدرسون صعوبة في معرفة كيفية استخدام التغذية الرجعية من فصل كامل. فعندما يبدي طلاب مختلفون ملاحظات متناقضة، يشعر المدرسون بأن جميع الملاحظات لا قيمة لها ويميلون إلى إهمال جميع ملاحظات الطلاب. وعلاوة على ذلك، إذا كان للمدرسين أن يدخلوا تغييرات استناداً إلى التغذية الرجعية من الطلاب، فمن الأهمية بمكان معرفة من يستهدفونه من الطلاب. معظم المدرسين يعرفون تلك الملاحظات التي تكون غير عادية بشكل خاص. غير أن آخرين هم أقل مهارة في قراءة ردود فعل الطلاب، وقد لا يعرفون متى يتلقون معلومات مهمة لكنها متحيزة. وقد يجرون تغييرات استناداً إلى ما يراه بضعة طلاب فقط، ويتساءلون عن سبب عدم إحراز تقدم ويرفضون تغذية الطلاب الرجعية كلياً.

مع المعرفة المتزايدة للأساليب المختلفة لتعلم الطلاب، ومع تنوع خصائص الطلاب في الفصل، ومع الالتزام بتدريس الطلاب غير التقليديين، فقد أصبح تأكيد كلارك على تضمين الملاحظات التي تم التوافق بشأنها فقط مسألة تنطوي على مشكلات. فلكي يصبح أعضاء هيئة التدريس على أعلى قدر من الفعالية، فإنهم

يحتاجون إلى الحصول على معلومات عن جميع فئات الفصل. لذا، يجب على مقرري المجموعات الصغيرة تضمين الملاحظات التي لم يتم التوافق بشأنها، وبيان عدد الطلاب الذين يُتفق آرائهم مع تلك الملاحظة.

يخصص حوالي اثني عشر دقيقة لذلك الجزء من المقابلة المتعلق بالمجموعات الصغيرة إذا كان حجم الفصل يقل عن 100 طالب، أما بالنسبة للفصول الأكبر فيتم تخصيص مقدار أقل من الوقت (من ثماني إلى عشر دقائق). وعادة أقوم بتنبيه الطلاب عندما لا يتبقى لهم سوى دقيقتين. ولا يعيق مناقشات المجموعات الصغيرة وجود مقاعد مثبتة في الأرض ولا المقاعد الموزعة على شكل صفوف في المدرجات.

تفهم الملاحظات وتثبيت توافق بين جميع أفراد الفصل. في نهاية المناقشات التي تجري بين مجموعات الطلاب الصغيرة، يُطلب إلى الطلاب العودة إلى مقاعدهم والجلوس متوجهين إلى الأمام. ولإتاحة الملاحظات للمدرس، أطلب إلى الطلاب أن يبينوا برفع الأيدي، على مقياس يتراوح بين واحد وخمسة، حيث يكون الرقم خمسة هو الأعلى، كيف يقيموا المقرر بصفة عامة. وتتفاوت النتائج، بوجود نفس عدد الملاحظات وأنواعها، فيما إذا كان الطلاب يرون أن المقرر واحد من أفضل المقررات أو واحد من أسوء المقررات التي درسوها.

بعدئذ، يقرأ كل مقرر مجموعة أمام كامل الفصل إجابة واحدة لكل من الأسئلة الثلاث العامة. ويبين جميع الطلاب ما إذا كانوا يوافقون أو لا يوافقون على ملاحظة ما برفع الأيدي. من المفيد جداً وجود شخص آخر يقوم بتوزيع وجمع الأوراق وتدوين الملاحظات أثناء هذا الجزء من المقابلة في الفصول التي يزيد عدد الطلاب فيها على 100 طالب، ومن المفيد في الفصول الكبيرة القيام مسبقاً بإحصاء عدد المقاعد في أماكن مختلفة من غرفة الدرس حتى يكون بالإمكان لاحقاً تسجيل النسبة المئوية للأيدي المرفوعة بدرجة معقولة من الدقة، وإلا لا يمكن الوثوق بأن تكون التقارير

دقيقة ضمن حدود المعقول. وكثيراً ما ينتهي الوقت قبل عرض جميع الملاحظات الفريدة في نوعها أمام الفصل برمته. لذا، فإن جمع الملاحظات المكتوبة أمر في غاية الأهمية.

الخطوة الثالثة: ترتيب المعلومات

انطلاقاً من الملاحظات المكتوبة، ليس من الصعب تحليل وتصنيف الملاحظات تحت ثلاثة عناوين وهي:

1- الأمور المفضلة.

2- الأمور المفضلة تغييرها.

3- اقتراحات. ويتم تحت كل عنوان ترتيب الملاحظات حسب تكرارها. ويتم، كلما كان ذلك متاحاً، تضمين مجموعة فرعية من ملاحظات الطلاب الحرفية، التي يمكن استنساخها من أوراق المجموعة الصغيرة التي تم جمعها، وذلك لإعطاء نكهة وإيضاح.

هناك دائماً مسألة اختيار ملاحظات الطلاب التي يتم تضمينها، لا سيما حين يكون من المحتمل أن تتضمن أكثرها حيوية هجمات شخصية مصاغة بطريقة فجة. مثل هذه الملاحظات تسترعي انتباه المدرس على الفور. غير أن آثارها الأبعد مدى قد يكون لها مفعول عكسي من حيث إنها تزيد الشعور العدواني نحو الطلاب وتخفض قيمة الطلاب والتغذية الرجعية الواردة منهم في ذهن المدرس. يجب تدوين الملاحظات بتفصيل كاف بحيث يتمكن المدرس من فهمها دون الحاجة لوجود مستشار حيث أن التغذية الرجعية تقرأ عادة وتعاد قراءتها عدة مرات.

الخطوة الرابعة: إدارة جلسة التغذية الرجعية

مع أن طابع جلسة التغذية الرجعية يتأثر بعدة عوامل، إلا أنه يتضمن بعض العناصر الثابتة (كلارك وريدموند، 1981). وتتمثل العوامل التي تؤثر على الجلسة

الأهداف المرجوة من تشخيص تدريس المجموعة الصغيرة، والتفاعل بين المستشار والمدرس، و الوقت المتاح للجلسة.

مراجعة المقابلة. إن مراجعة موجزة لتشخيص تدريس المجموعة الصغيرة وتنظيم التغذية الرجعية مفيدة بالنسبة للمدرسين غير المطلعين على الطريقة أو الذين لم يستخدمونها مؤخراً.

مراجعة الملاحظات وتحليلها. أثناء مراجعة الملاحظات، نحاول التأكد من تطابق تفسير المدرس وتفسير المُحاور الذي يجري المقابلات، لكل ملاحظة وأن التفسير يعكس بشكل دقيق آراء الطلاب. ويستطيع المدرسون إلقاء الضوء على ملاحظات قد لا تكون أنت، المُحاور، قد فهمتها حق الفهم.

وفي مرحلة من الجلسة، قد يشعر المدرس بأنه في موقف دفاعي نوعاً ما بشأن ملاحظات الطلاب السلبية. في هذه الحالة، تلعب القدرة على التعاطف دوراً مناسباً. ومن غير المفيد أن تتم دائماً مراجعة كل موضوع شفوياً. إن إبراز الموضوعات الأكثر أهمية للتعلم وتلك التي يمكن عمل شيء بشأنها قد يسفر عن تغيير أكثر من قائمة شفوية لكل شيء. وقد تكون جميع الملاحظات المكتوبة متاحة للقراءة لاحقاً.

وعند تحديد المدرس موضوعات الطلاب الرئيسة، يتضح أن هدفاً آخر لجلسة التغذية الرجعية يتمثل بأن المدرس يدرك بأن ملاحظات الطلاب صحيحة من منظور الطلاب ولكن يجب تقييمها من منظور المدرس أيضاً. وهذا أمر مهم لأن بعض المدرسين يقبلون ملاحظات الطلاب حسب مدلولها الظاهري دون إعارتها المزيد من التفكير. ويميل مدرسون آخرون إلى رفض ملاحظات الطلاب على الفور. وفيما يلي الأسئلة التي يرى المدرسون أنها مفيدة عند التعامل مع ملاحظات الطلاب:

* ماذا جرى في الفصل مما استدعى هذه الملاحظة؟
* هل هذا الشيء خاضع لسيطرتي؟

* هل لهذا الشيء أهمية بالنسبة لتعلم الطلاب؟
* هل أستطيع أن أتغير حدود المعقول فيما يتصل بهذا الشيء؟
* هل أريد أن أتغير فيما يتعلق بهذا الشيء؟
* ما هو الإجراء الذي أستطيع اتخاذه الآن أو في المرحلة القادمة عندما أدرس؟

الخطوة الخامسة: خطة المدرس من أجل الاستجابة للطلاب

إن عملية تشخيص تدريس المجموعة الصغيرة تثير توقعات لدى الطلاب بأن تغييرات نحو الأفضل سوف تتحقق. غير أن المدرسين لا يعرفون دائماً كيف يستجيبون للفصل بعد مقابلة للمجموعة. لذا فإننا نتحدث عما ينوي المدرس القيام به. وإذا بدا ذلك غامضاً، فنقوم بوضع صيغة إجابة قصيرة معاً. وتتضمن الإجابة عادة توجيه الشكر والإحالة إلى بعض الملاحظات الإيجابية الصادرة عن الطلاب، وإلى مقترحات يجد المدرس أنها مفيدة، وإلى أي تغييرات يمكن تنفيذها. وقد تجدر الإشارة إلى أن مجموعة من أعذار المدرس والإعراب عن خيبة الأمل في ملاحظات الطلاب يكون لها مفعول عكسي.

فعالية تشخيص تدريس المجموعة الصغيرة

لنعد الآن إلى السيناريوهات التي طُرِحت في مطلع هذا الفصل ولنسأل ما إذا كانت مقابلات الطلاب قد ساهمت في تحقيق تدريس أكثر فعالية في تلك الحالات أم لا.

مع أن الأستاذ المساعد الذي أرسله رئيس قسم الاقتصاد إلى مكتبنا قد تم تثبيته وترقيته، فإنه لا يزال يواجه مشكلة في التدريس أكثر من المعتاد. وهو يعود إلى المكتب من حين لآخر وقد تعاون مع ثلاثة مستشارين مختلفين. وهو دائماً يطلب أن نتحدث إلى طلابه. وبما أن الملاحظات هي عادة ذات الملاحظات السابقة، فإننا

نستخدم تدابير قلم وورقة بدلاً من تشخيص تدريس المجموعة الصغيرة. وبما أن المدرس يبدو متشبثاً بموقفه الذي فحواه "قولوا لي ما يجب علي فعله وسأفعله" في مرحلة تطور المدرس، فإنه لا يستطيع التعميم إلى ما بعد المقرر الذي يدرسه. في بادئ الأمر كانت التغذية الرجعية الواردة من الطلاب توفر قدراً كبيراً من الحوافز، أما الآن فإن فائدتها محدودة.

أخذ البروفسور غيدي الذي يدرِّس فصلاً كبيراً ملاحظات الطلاب في الاعتبار. وبعد أن أخذ علماً بنقاط التشابه والاختلاف في تدريسه في ظروف الفصول الكبيرة والصغيرة، قام بإدخال عناصر في الفصل الكبير كانت مفيدة في الفصول الأصغر حجماً. كما قام بتطوير أنشطة أخرى مناسبة لتدريس المجموعات الكبيرة. و أظهرت عمليات تشخيص تدريس المجموعات الصغيرة أن الطلاب أحبوا المقرر أكثر من ذي قبل. كما أن غيدي أصبح راضياً أكثر من ذي قبل، مع أنه لا يزال يفضل الفصول الصغيرة. لقد نجحت عملية تشخيص تدريس المجموعات الصغيرة نجاحاً جيداً جداً في هذه الاستشارة.

أوجد السيناريو الطبي المتمثل بالتنقيح الكامل للمقرر مشكلات غير عادية. يستخدم تشخيص تدريس المجموعات الصغيرة الكثير من وقت الفصل والمستشار. فمقابلات تجرى لكل من المدرسين الخمسة كانت ستستغرق ساعتين ونصف الساعة من وقت الفصل، وخمس ساعات لتدوين عملية التحليل ونتائجه وست ساعات لاستعراض التغذية الراجعة. ومع أن منسق المقرر لم يعترض فإن عدداً من المدرسين الآخرين كانوا غير راغبين في التخلي عن هذا القدر من وقت المقرر. وقد توقعنا أيضاً أن الطلاب سيجدون أن خمس مقابلات أمر مبالغ فيه. وبناء عليه، فقد تم استحداث عدة أسئلة لتركيز ذاكرات الطلاب على أجزاء محددة من المقرر، ولم يتم سوى إجراء مقابلتين اثنتين. ووجد مدرسو الفريق الطبي أن ملاحظات الطلاب أكدت توقعاتهم بأن المقرر قد تحسن كثيراً في مجموعه. وتم إجراء تدوين مستقل

للملاحظات عن أعضاء هيئة التدريس كل على حده بمعزل عن الملاحظات المتعلقة بالمقررات وأعطيت للمدرسين فقط. غير أن رئيس المقرر كان يريد كافة المعلومات لأنها تؤثر على نجاح المقرر. وبنتيجة معاودة المفاوضات، وافق الجميع على أن بوسع المحاور الذي أجرى المقابلات إبداء ملاحظات شفوية عامة لرئيس المقرر بشأن نقاط قوة وضعف كل مدرس. ومن شأنه هو أن يحاول مساعدة كل فرد منهم. ومن المزمع وضع مجموعة من تشخيصات تدريس المجموعة الصغيرة من أجل السنة القادمة.

ورأت آرلين، المدرسة المساعدة لمادة الفن، بالفعل أن وجود شيء من التغذية الرجعية الواردة من الطلاب أمرمفيد (بوردونارو، 1995-1996) مع أنها لم تكن ترغب في السماح لأي لمستشار بالدخول إلى فصلها. وبعد الاستماع إلى عدة مقترحات تتعلق بجمع المعطيات، وافقت على أن يجيب كل طالب على حدة على الأسئلة الثلاثة حول عملية تشخيص تدريس المجموعة الصغيرة وإرسال النتائج إليّ بالبريد ليتم تحليلها وطباعتها حتى لا يتم التعرف على الطلاب عن طريق خط اليد هذا الإجراء استغرق من الوقت أكثر من تشخيص عادي لتدريس المجموعة الصغيرة، ولم يكن يوجد رقابة على التوافق، ولم يكن بوسعنا التحكم بجمع البيانات. غير أننا تعلمنا بكثير من التفصيل ما كانت آرلين قد شعرت به من قبل، ألا وهو أن الطلاب كانوا يشعرون بالعداء نحوها. وقد أعطيتها صورة بسيطة ولكن حقيقية عن ملاحظات الطلاب. فتفوهت ببعض الكلمات وغادرت المكان. وعادت ثانية في الفصل التالي وطلبت إعادة الإجراء. فما من شيء آخر يؤدي الغرض. هذه المرة، كانت ردود فعل الطلاب تجاهها شخصياً أفضل مما سبق، وطرحت اقتراحات بشأن تحسين المقرر. ومرة أخرى تفوهت ببعض الكلمات ثم غادرت المكان. في الفصل التالي أرسلت مذكرة تقول لي فيها بأن أتوقع ملاحظات الطلاب عبر بريد الجامعة وأن أستعرض هذه الملاحظات. هذه المرة رأت مجموعتان من الطلاب أنها هي والمقرر جيدان جداً. لقد أسفر هذا الإجراء المتعلق بالمقابلات بالتأكيد عن تحسن في التدريس، وبين مرونة فعالية تشخيص تدريس المجموعة الصغيرة.

خاتمة

استناداً إلى ما شعر به الطلاب والمدرسون من رضا، يعتبر تشخيص تدريس المجموعة الصغيرة استراتيجية فعالة من أجل تطوير هيئة التدريس والتدريس. وقد أحب المدرسون والطلاب التوقيت في منتصف المقرر إذ إن التغذية الرجعية يمكن أن تسفر عن تغيير أكثر فورية من التغذية الرجعية في نهاية الفصل الدراسي. وقد أعجب المدرسون بالغزارة الناجمة عن معطيات المقابلات. وهم يثقون بالمعطيات، ويرون أنها تتفق مع كثير من المعطيات المستقاة من نماذج تقييم الطلاب (برينكو، 1993؛ دايامـوند وسـمـوك، 1985). ويقـول المدرسـون أيضـاً إن تشـخيص تدريس المجموعة الصغيرة يتضمن معلومات محددة جداً مما يسهل عليهم معرفة أين وكيف تجرى التغييرات. وفي التفاعل بين المستشار والمدرس يكمن مصدر محتمل من التغيير الحسن (برينكو، 1993). بما أن عمليات تشخيص تدريس المجموعة الصغيرة تحتاج إلى وقت المستشار أكثر من عمليات التقييم بالورق والقلم، فإن المصادر الأخرى لتقييم الطلاب ضرورية (براسكامب وأوري، 1994). والخلاصة هي أنه إذا كانت التغذية الرجعية التي تمثل ما ورد من الطلاب بشكل مفصل، بما في ذلك وجود صور واضحة لديناميكية الفصل الفعالة، ذات أهمية في تحسين التدريس، فإن عملية تشخيص تدريس المجموعة الصغيرة متاحة وفعالة.

نانسي إيه. داياموند إختصتاصية في التربية في شعبة تطوير التدريس، مكتب موارد التدريس في جامعة إيلينوي في أوربانا - شامبين. وهي عضو قديم في شبكة التطوير المهني والتنظيمي وتقوم في مناسبات عديدة بتقديم معلومات عن شبكة التطوير المهني والتنظيمي في المؤتمرات.

البريد الإلكتروني:ndiamond@uiuc.edu

المراجع

Bordonaro, T. (1995-96). Improving the performance of teaching assistants through the development and interpretation of informal early evaluations. *The Journal of Graduate Teaching Assistant Development*, 3, 21-26.

Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: What is effective?" *Journal of Higher Education*, *64* (5), 54-68.

Clark, D. J., & Bekey, J. (1979). Use of small groups in instructional evaluation. *Insight to teaching excellence*, VII.1. Arlington, TX: The University of Texas at Arlington.

Clark, D. J., & Redmond, M. (1982). *Small group instructional diagnosis: Final report*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 217954)

Dawson, J., & Caulley, D. (1981). The group interview as an evaluation technique in higher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*, 4.

Diamond, N., & Smock, R. (1985, October). *Description and evaluation of the senior clinical interview process*. Paper presented at the tenth annual conference of the Professional and Organizational Development Network in Higher Education, Somerset, PA.

Powney, J., & Watts, M. (1987). *Interviewing in educational research*. London, England: Routledge & Kegan Paul.

Nancy A. Diamond is a specialist in education in the Division of Instructional Development, Office of Instructional Resources at the University of Illinois at Urbana-Champaign. She is a longtime POD member and a frequent presenter at POD conferences.

9

لو أني كنت أعرف في ذلك الوقت ما أعرفه الآن: السنة الأولى لمستشاري هيئة تدريس: النصائح العشرة الأوائل

جيل دي. جينسون

كانت السنة الدراسية الجديدة على الأبواب، وكنت أتوق إلى سنة أقوم بها بشيء أتمتع بالقيام به ـ ألا وهو تدريس الكتابة لطلاب السنة الأولى والسنة الأخيرة الذين يستعدون للمضي في طريقهم المهني؛ لذا عندما عُرِض علي عمل غير متفرغ كمستشار لهيئة التدريس، لابد لي من الاعتراف بأني لم يسبق لي أن فكرت كثيراً في القيام بهذا الدور. ومع ذلك، فإن فكرة القيام بعمل شيء جديد، لا سيما العمل مع هيئة التدريس لتحسين التدريس، كانت شيقة.

وحالما تمت الموافقة على قضية التمويل، وجدت نفسي أوافق على الشروع على الفور في عمل لم أكن مقتنعاً على الإطلاق بأني مؤهل لأن أقوم به. ومع ذلك، فقد وثقت بمستشاري هيئة التدريس الاثنين في جامعتنا، اللذين قالا بأني الشخص المناسب لهذا العمل. ولم تكن الوظيفة التي تم تعييني فيها تسمح بالتدريب الشامل قبل الشروع، ولكني استناداً إلى توجيه وصبر المستشارين الخبيرين وإمكان الوصول إلى الموارد الموجودة في مكتبتنا الخاصة بخدمة تطوير التدريس، سرعان ما أدركت ما هو الشيء الذي يحقق تجربة ناجحة، بالنسبة للمستشار والمعلم على حد سواء.

العشرة الأوائل

قمت بوضع قائمة للنصائح العشرة المُثلى التي أتمنى لو أنها كانت متاحة لي في اليوم الذي بدأت فيه العمل كمستشار لهيئة التدريس. هذه النصائح المفيدة مدرجة تنازلياً وحيث يرد أهم درس تعلمته في آخر القائمة.

10- أعرف حدود وظيفتك:

ابدأ بمعرفة ما فعله المستشارون في كليتك أو جامعتك وما هم مخولون في القيام به. على سبيل المثال، فإن بعض أعضاء هيئة التدريس ينظرون إلى هذا البرنامج ليس كخدمة بل كشهادة تعترف بتدريسهم. فهم يريدون خطابات توصية من المستشار تؤكد قدراتهم من أجل الترقية والتثبيت في الوظيفة أو المكافآت الأخرى. غير أن هذه الممارسة قد تضع المستشار والبرنامج برمته في وضع حرج من خلال إيجاد وضع قد يتعرض أي منهما إليه. لذا، ففي حين أن تلك الخطابات لا تكتب من أجل الأشخاص المستفيدين من الاستشارة، فإن أي مواد تنبثق من عملية الاستشارة هي ملك لعضو هيئة التدريس ويمكن استخدامها من أجل إجراءات التقييم. وذلك هو خيار المعلم. إن معرفة ما هو مطلوب من المستشارين المعنيين في مؤسستك وما يجب عليهم تجنبه هو خطوة أولى حاسمة.

9- استعد للعمل مع كل معلم وكل ظرف على حدة:

في بعض الحالات، يتعين اتخاذ عدة قرارات قبل حضور المستشار أي دروس. وفي حين أن من الأمور الحيوية الحضور في الفصل في اليوم الأول الذي يتجمع فيه الطلاب. فإن الاجتماع بالمدرس قبل ذلك لا يقل أهمية. ففي أثناء ذلك الاجتماع الأولي، يجب أن تقرر كيف سيتم التعامل مع وجود المدرس في الفصل. وعندما يتعلق الأمر بعملية مشاهدة طويلة الأمد يجري التخطيط لها، وبالرغم من أن الطلاب قد يظنون في بادئ الأمر أن المستشار هو طالب أيضاً، فسوف يتضح لاحقاً أن دور هذا الشخص يختلف عن دورهم. لذا، من الحكمة في كثير من الأحيان تقديم المستشار للفصل، بصفته شخصاً تمت دعوته لحضور الدرس ليشارك المدرس بشأن الطرق التي تجعل الفصل أكثر فعالية. وهذا لا يفسر وجود الشخص فحسب، بل يبين للطلاب أيضاً إخلاص عضو هيئة التدريس في تحسين التدريس. على أن أمر تحديد طريقة التعامل مع وجود المستشار يعود إلى المدرس. فكل وضع ومعلم فريد في نوعه:

وتتمثل خطوة مهمة أخرى ينبغي اتخاذها قبل أول يوم من الدراسة في تحديد أهداف عملية الاستشارة. فينبغي مناقشة ما ينبغي تحقيقه مع المدرس، بشأن دعوة مستشار لزيارة الفصل. ويجب تجنب وضع بنود أكثر مما ينبغي على جدول الأعمال. من المفيد التركيز على هدف واحد أو اثنين. فلا يمكن تحقيق أكثر من ذلك خلال بضعة أسابيع، ويتعين عليكما التركيز على ما هو قائم. وبعد أن يتم تحديد الأهداف، يجب الرجوع إلى أكثر الأدبيات صلة بالموضوع. على أنه يتعين عليك العثور على أكثر المواد فائدة. ويجب التأكد من أن يكون لديك ولدى طالب الاستشارة صور من المواد حتى يكون بإمكانك التعلم معاً. فلا يوجد لدى طالب الاستشارة من الوقت ما يسمح له باستعراض كل شيء متاح حول أي موضوع واحد. عليك مطالعة أكبر قدر ممكن من المراجع ومن ثم لا تقدم إلا تلك المادة ذات الصلة المباشرة وشديدة الفاعلية في تحقيق الأهداف التي تم وضعها. وهذا هو الوقت المناسب للسعي للحصول على المشورة من مستشاري هيئة تدريس آخرين أو من أعضاء هيئة تدريس آخرين من معارفك ممن عملوا في مجال موضوع مماثل.

8- تعلم ما تريد مراقبته في الفصل وكيفية تدوين الملاحظات:

إنك بصفتك مستشاراً سوف تنظر إلى الفصل بذات الطريقة التي ينظر بها الطلاب إليه. لكنك بحاجة إلى الاهتمام بتلك العادات أو الممارسات التي قد لا يكون المعلم على علم بها ولكنها تنطوي على إعاقة التعلم، مثل:

* ما هي وتيرة مخاطبة المدرس للطلاب والطالبات؟
* من الذي يطرح الأسئلة في الفصل؟
* متى تحدث بعض الوقائع؟
* متى يظهر على الطلاب الملل والتململ أو تشتت الانتباه؟
* أين يقف المدرس أثناء وقت الدرس؟

إن ملاحظة كل هذه الأشياء أمر صعب، لا سيما عند القيام أيضاً بمحاولة اقتناص الملاحظات التي يقوم الطلاب عادة بتدوينها؛ لذا لابد من إيجاد طريقة لنفسك قبل قيامك بذلك بالفعل. وقد رسمت خطاً قسمت فيه صفحة الدفتر بالطول واستخدمت أحد النصفين من أجل الملاحظات التي اعتقدت أن الطلاب سوف يدونونها والنصف الآخر من أجل ملاحظاتي الخاصة. فأي طريقة تستخدمها، تذكر أن قدرتك على الاستشهاد بما قاله المدرس بدرجة عالية من الدقة كثيراً ما يكون أمراً حيوياً عند محاولة تحديد ما حدث وسبب ما حدث. وإن استخدام أمثلة محددة على ما حدث في لحظة معينة هو طريقة فعالة لمساعدة عضو هيئة التدريس على أن يتصور بالفعل الفكرة التي تحاول طرحها. وبنتيجة ذلك سيكون المدرس أكثر وعياً لتلك الفكرة المعنية في المستقبل أيضاً.

7- كن على بينة لتوقعات المدرس من جراء التشاور معك:

يرغب بعض المدرسين التحدث معك بعد كل جلسة إذا كنت تشاهد إلقاء الدرس على مدى مدة طويلة من الزمن. ويفضل آخرون الاجتماع مرة في الأسبوع أو أقل من ذلك. وفي معظم الأحيان، سوف تتفاوت وتيرة اجتماعاتك، حسب الظروف، وعلى أي حال، من المفيد الإفصاح عن نواياك لتفادي الارتباك. وقد بلغني أني أوجدت سهواً توقعاً بأن أقوم بزيارة مع أحد المدرسين بعد كل درس يتم إلقاؤه. غير أني اضطررت في يوم من الأيام إلى مغادرة الفصل على الفور للذهاب إلى موعد آخر، لكني نسيت أن أخبر المدرس بذلك. كانت النتيجة انزعاج المدرس الذي ظن أنه حدث خطأ كبير في الفصل بسبب خروجي على عجل. إن التواصل البسيط يجنب المرء مثل هذه الحالات المؤسفة.

وعلاوة على ذلك، عندما يريد شخص ما التحدث إليك بعد كل درس، من الأفضل أن تكون تلك المحادثة إيجابية وخفيفة. إن مجرد ملاحظة بسيطة عن مقدار استمتاعك بحضور الدرس وأنك تعلمت الكثير عن الموضوع الذي كان يجري

تدريسه أفضل من إعطاء ملاحظات تغذية رجعية فورية. فثمة حاجة إلى الوقت لاستيعاب ما يجري في الفصل، ومن غير المفيد عادة إصدار تقييمات وأحكام سريعة.

إن قضاء بعض الوقت لاستحداث أكثر الطرق فاعلية للإعراب عما تراه يجري بين المدرس والطلاب يعود بفوائد كبيرة في المدى الطويل.

6- إجراء تقييم للمقرر في منتصف الفصل الدراسي:

إن إجراء تقييم للمقرر، سواء تم ذلك بشكل منهجي أو غير منهجي، شفوياً أو كتابياً، يتيح لك التحقق من و/ أو إيضاح ملاحظاتك. كما أنه يسفر عن اكتشاف أمور قد لا تعرف أنت ولا المدرس أنها موجودة (وهو ما يمكن تحقيقه وذلك من خلال القيام بالتنصت على أحاديث الطلاب قبل الدرس وبعده). يمكنك تشجيع إعطاء تغذية رجعية صادقة عبر تذكير الطلاب برغبة المدرس الصادقة في جعل الدرس أكثر فعالية، وهو ما يدل عليه وجودك، ومن خلال تقديم مقترحات بشأن نوع الملاحظات التي تبتغيها.

ومع أنك لا تريد أن تجعلهم يتفوهون بما توحي به إليهم من كلام، فإن استخدام أمثلة تتعلق بالأهداف التي تم تحديدها من أجل عملية الاستشارة وملاحظة طريقة إلقاء الدرس سوف يزودك بالتغذية الرجعية الأكثر فائدة. ولدى التقييمات ومناقشتها مع المدرس عليك مواصلة التركيز على الأهداف. تتفاوت ملاحظات الطلاب تفاوتاً كبيراً وتطرح مقترحات عديدة كثيراً ما تكون متناقضة. تجنب التركيز على ملاحظة واحدة أو اثنتين، وابحث عن الموضوعات، لا سيما تلك المتعلقة بما انطلقت أنت والمدرس لتحقيقه.

5- احتفل بالنجاحات، مهما تكون صغيرة:

مهما كان وضع طالب الاستشارة كئيباً، عليك دائماً إيجاد شيء للاحتفال به. هذه الاحتفالات قد تتعلق أو لا تتعلق بالأهداف التي انطلقتما لتحقيقها. المهم هو تذكير الشخص بما يجري بشكل جيد. أما أنا فأبذل جهداً خاصاً في استهلال

واختتام كل اجتماع مع كل مدرس بشكل إيجابي. ومع التسليم بأن الغاية هي تحسين التدريس والمقرر، إلا أن المبالغة في التركيز المستمر على المشكلات إنما يعمل على إرهاق الشخص. ويجب أن لا يغيب عن البال أن المدرس قد مضى عليه عدة سنوات، وربما عقود من الزمن، وهو يطور شخصيته وأسلوبه في التدريس. يجب أن تكون واقعياً بما يتعلق بمقدار التغيير الذي يمكنك توقع حدوثه خلال بضعة أسابيع وإيصال تلك النظرة البراغماتية إلى المدرس أيضاً عبر الإشادة بجميع الخطوات التي تكون في الاتجاه الصحيح حتى لو كانت خطوات متناهية في الصغر.

4- اجعل المدرس يخبرك بما يجب تحسينه، بدلاً من العكس:

إن لهفة مستشاري هيئة التدريس وتسرعهم في تقديم المساعدة تكون أحياناً أكثر مما ينبغي، فبعد قضاء ساعة واحدة في الفصل، فإننا نقوم عادة بوضع قائمة طويلة بما يمكن ويتوجب عمله بشكل مختلف من أجل تحسين التدريس وبيئة التعلم. يجب تجنب الوقوع في هذا الإغراء. وبدلاً من ذلك يتعين توجيه المدرس بحيث يقوم هو بنفسه باكتشاف تلك الأمور. إن طرح أسئلة سابرة تقضي في خاتمة المطاف إلى جعل المدرس يدرك بنفسه الأشياء التي سارت على ما يرام وتلك التي لم تكن على ما يرام، مثل:

* كيف سارت الأمور في الدرس؟
* ما هي أهدافك التي أردت تحقيقها من أجل الطلاب؟
* إلى أي درجة تحققت؟
* كيف شعرت في نهاية فترة الدرس؟
* ما هو الشي، إن وجد، الذي من شأنك أن تفعله بطريقة مختلفة؟

إن إدراك الذات صعب بالنسبة لنا جميعاً، بالطبع. لذا يجب بذل جهد للكشف عن حقيقة الأمور التي كان المدرس غافلاً عنها أثناء الدرس.

3- حافظ على السرية في جميع الأوقات:

قد تبدو هذه النصيحة بديهية، لكنها ليست كذلك على الإطلاق بالنسبة لمن ليس لديهم خبرة في العمل الاستشاري. إن الأحاديث التي نتبادلها في الأروقة والمكاتب بشأن أعضاء هيئة التدريس الآخرين تتدفق بسهولة فائقة بالنسبة لمعظم المنخرطين في التدريس العالي. يجب الاحتياط من فلتات اللسان التي تكشف عن المكنونات بأن تذكر نفسك كل يوم بأهميتها. لا تخبر أعضاء هيئة التدريس الآخرين أو أصدقاءك عن اسم الشخص الذي تقدم له الاستشارة. أما إذا اختار المدرس إخبار الآخرين، فهذا من شأنه. وعلاوة على ذلك، بصرف النظر عن احتمال اعتبارك لما جرى في الفصل أمراً مسلياً، عليك مقاومة إغراء إشاعة الخبر في الجامعة. قد تظن أنك تتخذ احتياطات حتى لا يكتشف أحد الشخص الذي تتحدث عنه، لكن اسم عضو هيئة التدريس المعني سوف يعرف في خاتمة المطاف في معظم الحالات. وإذا كان لابد لك من التحدث إلى شخص ما، فليكن ذلك إلى مستشارين آخرين لهيئة التدريس. فهم يفهمون حاجتك إلى إشراك الآخرين وحاجة المدرس إلى كتمان أموره الشخصية الخاصة.

2- اعلم هذا: لست أنت المقصود بهذا:

بما أن مستشاري هيئة التدريس هم مدرسون أيضاً، فثمة ميل إلى النظر إلى الاستشارات بين فرد وفرد من منظور اختصاص المستشار وخبرته الأكاديمية. لذا، فإن واحداً من أصعب، ومع ذلك أهم، الدروس التي تعلمتها هو أني لست المقصود بهذا. لم تكن المسألة مسألة ما كنت أريد الطلاب أن يتعلموه أو ما اعتقدت بأنه الطريقة المناسبة التي يتعين عليهم اتباعها في تعلمها. المسألة كانت تتعلق بتحديد ما يرغب طالب الاستشارة في تحقيقه ثم مساعدته في تحقيق ما يصبو إليه، وكل ذلك من أجل تحسين تعلم الطلاب. على سبيل المثال، لم يكن رأيي الشخصي حول محتوى امتحان آخر السنة مهماً، إنما الأهم هو التأكد من أن المدرس قد فكر بهدف هذا الامتحان ثم قام باستحداث اختبار من شأنه تحقيق ذلك الهدف. وبالطريقة

نفسها، فإن ما كان يعتبر أمراً مسلماً به في اختصاصي قد يكون أو لا يكون مناسباً في اختصاص آخر. فبصفتي مدرس الكتابة، أعتبر الساعات المكتبية المجدولة بشكل منتظم والمحافظة عليها مهما كلف الأمر، شيئاً مسلماً به. على العكس من ذلك يتوقع من أعضاء هيئة التدريس في الفنون الجميلة أن يكونوا في أمكنة عديدة غير مكتبهم مثل ـ الاستديو، خشبة المسرح، كابين المراقبة، أو شباك التذاكر. وبعبارة أخرى، فإن القواعد المكتوبة وغير المكتوبة لمجال اختصاص أكاديمي قد لا تكون مناسبة لمجال آخر. ويجب الحذر من تصور عكس ذلك. اطرح أسئلة خاصة على أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون في مجالات لست على اطلاع عليها. عليك توسعة نطاق رؤيتك والنظر إلى خبرة التدريس والتعلم من خلال عدسات مختلفة.

1- أقم علاقة، لا قضية:

إن الدرس الأكثر أهمية بكثير الذي تعلمته خلال تلك السنة الأولى التي عملت فيها بصفة مستشار هو ـ أكثر من أي شيء آخر ـ أن الأمر يتعلق في واقع الأمر بالعلاقات. فأنت كمستشار لست شرطياً سرياً يجمع الأدلة لإدانة شخص بأن ممارساته التدريسية ضعيفة. الهدف هو العمل بشكل تعاوني مع طالب الاستشارة لجعل المعلم والمقرر أفضل ما يمكن أن يكونا عليه على الإطلاق. على أن أفضل طريقة لتنفيذ ذلك هي بأن تتذكر أن طالب الاستشارة شخص له مشاعر وشعور بعزة النفس مما يتعين حمايتها. فهو مهما كان موهوباً في قاعة الدرس، فهو شخص يقوم بالتدريس ويتمتع برؤية الآخرين يتعلمون. فما من شيء يمكن أن يتحقق إذا أزيل السرور المقترن بالعمل. تجنب تنصيب نفسك خبيراً مهمته التصحيح والتغيير. سل نفسك كيف يمكن أن تكون الطريقة التي يسلكها الآخرون معك بشأن أمور تتعلق بفصلك. تعلم كيف تقرأ طالبي الاستشارة. تعلم متى تدفع برفق ومتى تتراجع، وتذكر دائماً سبب وجودك هناك:

* ليس التعذيب بل التثقيف.
* ليس الانتقاد بل التشجيع.

* ليس الأمر بل الإرشاد.
* ليس التصحيح بل الاقتراح.
* ليس الاستنساخ بل الشحذ.

من غير الأمانة أن لا أعترف بأني تعلمت الكثير من هذه الدروس بالطريقة الصعبة. ومع ذلك فإن أول سنة لي مستشاراً كانت مجزية جداً ليس بما أني علمت الآخرين الشيء الكثير بل لأني تعلمت منهم.

جيل دي. جينسون درست مقررات في الكتابة في جامعة سني سوتا، دولوت منذ 1987 . كما أنها عضو في شبكة التطوير المهني والتنظيمي وتعمل في خدمة تطوير التدريس مستشارة ومقدمة لأعمال الورش.

البريد الإلكتروني: iienson@d.amn.edu



الباب الثالث

- استراتيجيات عملية

10

تعزيز برنامجك المتعلق بالتطوير المهني

سوزان إيه هولتون

كل شيء أصبح جاهزاً. فقد أظهر تقييمك المتعلق بالاحتياجات البرامج والخدمات التي تريدها هيئة التدريس. أنت تشعر بالحماس إزاء متحدث سمعته في مؤتمر وطني. وقد حجزت أفضل غرفة في الجامعة، وتم طلب القهوة والكعك الدانمركي. إن أحلامك المتعلقة بتطوير هيئة التدريس وشيكة التحقق. ولكن من أجل التواصل مع جمهورك، عليك القيام بشكل نشط ومتواصل للترويج لبرنامجك المتعلق بالتطوير المهني لتنبيه هيئة التدريس بشأنه.

مفكرة التسويق

الجداول الزمنية لهيئة التدريس حافلة، وأنت ترغب في إدخال الأحداث ضمن جدول أعمالهم بالسرعة الممكنة. من حسن الحظ بالنسبة لأغراض الترويج، فإن للمؤسسات الأكاديمية جداول زمنية طبيعية يمكن استخدامها لوضع مفكرة والإعلان عن وقائع تطوير هيئة التدريس. وفي أوائل مايو، قبل انتهاء السنة الأكاديمية، أرسل بالبريد كراساً يتضمن البرامج المقررة للسنة الأكاديمية القادمة. وحتى إذا لم يتم التخطيط لكامل البرنامج، يجب إطلاع هيئة التدريس على الأحداث الرئيسة القادمة. هذه الخطوة الأولى في مجال الترويج، أي مفكرة التسويق، هي خطوة مهمة و يتم إرسالها إلى جميع المعنيين في الجامعة. فبإرسال هذا الإعلان فإنك تقدم دعوة مفتوحة لكل برنامج.

ويمكن أيضاً وضع هذه المفكرة على موقعك في الإنترنت و إرسالها بواسطة البريد الكتروني إلى جميع من في الجامعة، وهذا يعتمد على قدرات نظامك. وتأكد أيضاً أن وقائعك متضمنة في أي مفكرة تقوم الكلية بطباعتها من أجل السنة الأكاديمية.

التذكير

بحلول نهاية أغسطس، يعيد أعضاء هيئة التدريس، الذين سرح خيالهم بشأن الصيف، التركيز على السنة الأكاديمية القادمة. أرسل نشرة عن برنامجك المتعلق بتطوير هيئة التدريس ولائحة بالوقائع التي ستجري في أثناء السنة لكل عضو في هيئة التدريس.

في حال وجود اجتماع لكامل هيئة التدريس قبل استئناف التدريس، ضع لائحة الوقائع في رزمة المواد التي سيستلمها أعضاء الهيئة. نعم، إنك تقوم بذلك بإعطائهم ذات المعلومات الآن ثلاث مرات. ونعم، قد يحتاج تسجيل واقعة ما في ذهن الناس هذا القدر من التذكير. لكن هذا التكرار لازم لأن حياة أعضاء الهيئة وأولوياتهم تتغير. ففي المرة الأولى التي ترسل فيها الإعلان، من المحتمل أن لا يكون الموضوع ذا أهمية لبعض أعضاء هيئة التدريس، لكن قد يكون الآن مفيداً جداً.

قبل أسبوعين من موعد الواقعة أرسل نشرة تذكر بالتفصيل البرنامج القادم وتستهدف الجمهور المحتمل. على سبيل المثال، إذا كنت تدير ورشة عمل بشأن الإعداد للتثبيت في العمل والترقية، فإن جمهورك المستهدف ليس الذين تم تثبيتهم بل أولئك الذين يسعون إلى التثبيت والترقية. هذه المعلومات، إلى جانب بطاقات العناوين البريدية يجب أن تكون متاحة من خلال مكتب الموارد البشرية.

قد توجد وسائل أخرى لدى مؤسستك لنشر الأخبار. على سبيل المثال، إذا كان يوجد رزمة جديدة لهيئة التدريس، تأكد أن المعلومات المتعلقة ببرامجك وخدماتك متضمنة فيها. فإذا كان يوجد كتيب لهيئة التدريس يشير إلى التطور المهني، يمكن أن تقوم بكتابة وصياغة الجزء الذي يصف برنامجك أو أن تراجعه سنوياً.

وفي الأسبوع السابق للبرنامج، ضع إعلاناً في لوحة إعلانات المؤسسة الإلكترونية وفي قسم بارز على صفحة موقع الإنترنت التي ترتبط بأجهزة الحاسوب التالية لأعضاء هيئة التدريس. وقد يكون من الممكن إيصال رسالتك عبر أجهزة كل شخص في الجامعة، حسب نظامك التكنولوجي وثقافتك. استخدم التكنولوجيا المتاحة لك. فإذا كان يوجد لدى مركزك أو برنامجك صفحة على الإنترنت، تأكد من تحديثها بشكل متكرر بحيث تتضمن موضوعاً بارزاً عن البرنامج المستقبلي. وقد تتمكن أيضاً من تضمين وصلة على الصفحة المحلية للمؤسسة تكون متصلة بسيرة المتحدث الذي سيشارك في البرنامج المستقبلي. واستخدم البريد الإلكتروني والبريد الصوتي قدر الإمكان وكما هو مناسب. فأعضاء هيئة التدريس يستخدمون هذه الأنماط من الاتصالات وقد ترى أن من المنطقي أن تستخدمها أنت، أيضاً.

مع أن أنظمة البريد الإلكتروني تختلف، إلا أنه من السهولة بمكان الترويج لبرامجك. فالبريد الإلكتروني هو وسيلة فعالة وفاعلة لنشر المعلومات، ومن لا يريد قراءة رسالتك من أعضاء هيئة التدريس يستطيع حذفها. ومن المفيد بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس الذين نسوا تدوين الواقعة في مفكرتهم. إن إرسال رسالة بالبريد الإلكتروني قبل أسبوع من بداية البرنامج و رسالة أخرى قبل بضعة أيام من البرنامج هو وسيلة جيدة لتذكرة الذين هم بحاجة إلى تذكرة في آخر لحظة.

لا تفترض أن طالب الخدمة المحتمل - يعرف - أو يتذكر - بأنك موجود. فإذا كنت موجوداً في الجامعة منذ وقت، فقد ينسون ما تفعله. وإذا كانوا قد انضموا حديثاً إلى هيئة التدريس، فقد لا يعرفون على الإطلاق. إن جميع أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى التذكرة بشكل دوري (أو على الأقل مرة في السنة) بما تقوم به وكيف يمكنك أن تساعدهم ليصبحوا أكثر فعالية في حياتهم المهنية.

نصائح بشأن الترويج

الظهور للعيان هو مفتاح الترويج، وثمة عدة استراتيجيات يمكنها أن تجعل /برنامجك/ برامجك أكثر بروزاً.

إقامة صداقات:

إذا افترضنا أن برامجك وخدماتك موجهة لهيئة التدريس في مؤسستك، فيمكن للرسائل الإخبارية على نطاق الجامعة، و/ أو الصحف التي يطلع عليها جميع موظفي الجامعة، أن تكون أداة ترويج ممتازة.

يمكن لرئيس قسم الإعلان الداخلي/ العلاقات العامة أن يكون حليفاً ذا شأن في مساعدتك للترويج لبرامجك. فإن لم تكن قد قابلته من قبل، افعل ذلك على الفور. فبالنظر لطبيعة المنصب، فإنه يعرف ما يمكن وما لا يمكن أن ينجح في هذه الجامعة بالذات. وقد يكون لديه أفكار مفيدة عن كيفية الترويج لأنشطتك. وسوف يكون هو الشخص الذي يقرر في خاتمة المطاف من يحصل على المكان، والبرامج التي تقدم، وما هي المعلومات التي يجب إرسالها إلى أسرة الجامعة. فإذا أقمت علاقة ودية معه، فإنه سوف ينظر إلى برامجك وعملك بمزيد من التعاطف.

اتخاذ خطوة إضافية أخيرة:

عندما ترغب بأن يتم النظر في أمر نشر مقالة عن برنامجك، عليك تزويد مدير العلاقات العامة بمعلومات كاملة. وإذا أمكنك أن تكتب المقالة بنفسك، فافعل ذلك، وقدم مقالة عن كل برنامج وواقعة مما تقوم بتنظيمه وتقديمه. أرسل معلومات عن سيرة بعض المتكلمين، مع تضمين صورة، إن كانت متوفرة، وعن موعد ومكان الواقعة. وعليك بإبراز الزاوية الفريدة لكل برنامج أو خدمة. وكلما كانت مقالتك مهنية، ازداد احتمال إضافتها إلى المنشورات الداخلية. فليس كل قصة يمكن أن تستحق النشر، ولكن تأكد من ظهور فقرة واحدة على الأقل عن البرنامج القادم في كل عدد من النشرات. وفي بداية السنة، قدم مقالة رئيسة عن البرنامج والخدمات التي تقدم بشكل عام.

استخدم صحيفة الطلاب أيضاً. فالطلاب يحبون أن يعرفوا ما يفعل أساتذتهم، كما أن الأساتذة أيضاً يطلعون على هذه الصحف. وقد يؤدي تقديم مقالات موجهة خصيصاً للطلاب إلى استرعاء اهتمامهم ببرنامجك. على سبيل المثال، إذا كان لديك ورشة عمل عن الجماعات التي تتعلم، ركز مقالتك على الكيفية التي تغير فيها الجماعات التي تتعلم حياة الطلاب. وعليك أيضاً أن تتذكر أن الكثير من صحف الطلاب لا يوجد لديها جهاز كاف من العاملين، لذا فقد تحتاج إلى كتابة المقالة بنفسك.

فكر بالطريقة التي تستطيع فيها إشراك الطلاب في الجامعة. فقد يؤدي إشراك بعض الطلاب إلى إثراء برامجك. فأفكارهم وآراؤهم يمكن أن تساهم مساهمة ذات شأن في برنامجك.

استهداف الجمهور:

لقد نبهت الآن المؤسسة برمتها بشأن أنشطة تطوير هيئة التدريس خلال الفصل من خلال كراس الإعلان العام. فقد أرسلت النشرة والجدول الزمني إلى كل عضو في الهيئة وقمت بتوزيع نشرات إعلانية في بداية الفصل. والآن عليك توجيه انتباهك إلى الجمهور بشأن كل برنامج محدد.

أولاً، هذا يقتضي معرفة هيئة التدريس، ومن شأن المعلومات الديمغرافية والنفسية عن الأشخاص في مؤسستك أن يكون لها عظيم الأثر. فمن المفيد وجود معلومات سكانية عن أعضاء هيئة التدريس:

* ذكر/ أنثى.
* العمر.
* المقررات التي قام بتدريسها.
* حجم الفصول التي درس فيها (أي ندوة، محاضرة على نطاق واسع).
* العمل مع المدرسين المساعدين.

* مشاريع الأبحاث الراهنة.
* مجالات الاختصاص.

إذا كان حجم مؤسستك يسمح بذلك، قد يكون من المفيد أن يكون لديك معلومات نفسية عن الأفراد:

* الاهتمامات الخاصة.
* الهوايات، الإسهامات الخاصة المقدمة للمؤسسة.
* الانخراط في خدمة المجتمع والاهتمامات.

يمكن إنشاء قاعدة بيانات حاسبوية واستبقاءها داخل مكتب تطوير هيئة التدريس. فبوجود هذه المعلومات الديمغرافية والنفسية، سيكون توجيه برامجك أكثر سهولة.

وعليك أيضاً القيام بشكل دوري بإجراء عملية مسح لتقييم الاحتياجات بغية تحديد ما يريده أعضاء هيئة التدريس. عليك بتنويع عملية المسح بغية استخلاص معلومات مختلفة وتقليل شكاوى الهيئة بأنك دائماً تطرح ذات الأسئلة.

يمكنك الافتراض بأنه إذا كنت تقدم برنامجاً عن المشكلات الخاصة الكامنة في تدريس مقرر تمهيدي، فإن من غير المحتمل أن يهتم أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون ندوات للطلاب في السنة الأخيرة بذلك. فالبريد والوقت سيضيعان هدراً إذا أشعرتهم ثانية (تذكر أنك سبق أن أحطتهم علماً بالبرنامج عبر الإعلان العام في البريد الذي أرسلته سابقاً). فإذا كان برنامجك يتعلق بالإعداد للتقاعد، فعندئذ لابد من استهداف ذلك الجمهور بالذات.

إن استهداف الجمهور المحتمل من أجل برنامجك بهذه الطريقة سيجعلهم يدركون أنك أنفقت الوقت لأن تكون اصطفائياً ولذلك فإنهم سوف يقرؤون بريدك بمزيد من الاهتمام، لعلمهم أن البرنامج المطروح يتعلق بهم بشكل خاص.

اقرأني

من بين عشرات الأوراق الواردة في بريد الجامعة، نجد أن معظمها يدعو إلى الملل. بعضها له منظر جذاب لكن معظمها إما أبيض أو ملون مع وجود كلمات باللون الأسود (وعددها أكثر مما ينبغي عادة)، ومعظمها تقريباً لا يسترعي انتباهي. وينتهي الأمر بمعظمها أن تحفظ في ملف النشرات، دون أن تُقرأ.

من غير المحتمل أن يقرأ الأكاديميون شيئاً لا يسترعي اهتمامهم. فكيف تجعل من تود من أعضاء هيئة التدريس أن يقرأوا البريد الذي اخترته لهم بعناية فائقة؟

لتشجيع من تود من الهيئة التدريسية على الحضور، اقترح التسلسل الحافز، وهو شكل تنظيمي نموذجي يستخدمه أساتذة الاتصالات في تدريس أسلوب الكلام المقنع. وهو ينطوي على خمس خطوات بسيطة إذا ما تم اتباعها بعناية فإنها ستثير اهتمام هيئة التدريس ببرامجك.

الخطوة الأولى: الانتباه:

ما هو الشيء الذي يسترعي انتباهك وأنت تقلب آلاف النشرات التي تجد طريقها إلى مكتبك؟ هذا يكون عادة عبارة عن صور ورسوم بيانية وحسن استخدام الألوان ونظافة النشرة.

في ورشة عن التفكير النقدي، ما هي الرسوم والصور التي تخطر على البال؟ لعلها "المفكّر" لرودين. ففي برنامج حديث العهد عن التفكير النقدي في مؤسستي، ظهر "المفكر" بشكل بارز بوصفه الرسم المتعلق بنشرة الإعلان المبدئي والنشرة اللاحقة ونموذج التقييم بالنسبة للمشاركين.

ما هي الرسوم التي تناسب برنامجك؟ ابحث في ملف رسومك الورقية أو الإلكترونية أو ابحث في كتب الفن عن الرسوم للملك العام. (تذكر دائماً أن تضع نصب عينك قضايا حقوق المؤلف). على سبيل المثال، عندما عاد متحدث حقق نجاحاً باهراً ليتحدث في مناسبة أخرى، استخدمت الكلمات الآتية "عودة بناء على

طلب أعضاء الهيئة التدريسية" .وقد اقترنت صورة كميرا سينمائية قديمة ببرنامج عن تصوير هيئة التدريس بواسطة الفيديو. فعند الإعلان عن الاجتماعات، استعمل دائماً رسماً ذكياً أو رسماً كاريكاتورياً. فهذا لا يسترعي الاهتمام فحسب، بل لقد قال لي بعض الناس إنهم يتطلعون إلى مشاهدة نشراتي ورسومها. وعندما أرسلت في إحدى المرات إعلاناً عن اجتماع دون رسوم لأني كنت في عجلة من أمري، أعرب الكثيرون في اللجنة عن خيبة أملهم.

وكما قلت سابقاً، تكاد تكون جميع الإعلانات الورقية التي تجد طريقها إلى مكتبي مطبوعة على ورق أبيض. إن أي شيء ملون سوف يسترعي الاهتمام، بالرغم من أنك قد تكون مقيداً بما هو متوفر في مركزك. على أنه إذا أتيحت لك الفرصة، اطلب أي لون تريده. واحصل على ألوان متنوعة بحيث تتمكن من استخدام لون مختلف في كل مرة. وإذا تعذر ذلك، فعندئذ يمكنك استخدام الألوان بشكل متناوب. وكما تحافظ على ثبات رسومك في كل النشرات التي ترسلها عن برنامج معين، اجعل لونك ثابتاً أيضاً.

كن واعياً لسيكولوجية اللون. ففي حين أن الألوان الذهبية واللامعة سوف تسترعي اهتمام القارئ، فإن اللون القرنفلي والفاتح يبعث السكينة في القارئ. استخدم لوناً يناسب برنامجك لكن لا تتردد في أن تجرب. فأعضاء الهيئة التدريسية سوف ينتبهون إلى نشرتك إذا كانت مختلفة عن بقية بريدهم.

بعد استرعاء انتباه من تود من أعضاء هيئة التدريس، يجب أن تعمل على المحافظة عليه. لا تضمِّن نشرتك مادة غزيرة بحيث يصبح من المتعذر قراءتها. اجعلها بسيطة، ولا تضمنها سوى المعلومات اللازمة، ولكن تأكد من ترك فراغ من دون كلمات أو رسوم. هذا يجعل نشرتك سهلة القراءة.

يوجد أيضاً سبل لاسترعاء انتباه أعضاء هيئة التدريس وهم يتصفحون بريدهم اليومي. استخدم عنواناً ذكياً، جملة تسترعي الانتباه ووعداً بالمكافآت. ما هي

الرسالة التي من المحتمل أن تفتحها، هل هي رسالة تقول: "برنامج عن خدمة المجتمع"، أو "إعرض مادتك؟".

الخطوة الثانية: الحاجة:

إنك تتنافس مع الغير على أكثر موارد أعضاء هيئة التدريس ندرة ـ ألا وهي الوقت. لذا عندما تنجح في استرعاء اهتمامهم، فإن عليك أن تعطيهم سبباً للحضور. فبما أنك تكون قد اخترت من تود من أعضاء الهيئة التدريسية بعناية، فإن هذا يجب أن يكون خطوة سهلة بالنسبة لك. لماذا اخترت هؤلاء لهذا البرنامج؟ ماذا سيستفيدون منه؟ ما هي المهارات المحددة التي سوف يتعلمونها؟ ما هي المعلومات الجديدة التي سيأخذونها معهم لجعلهم أكثر فعالية أو أكثر شعوراً بالرضا؟ يجب أن تجعل هؤلاء يدركون ما سيعطيهم هذا البرنامج.

بعض برامج تطوير هيئة التدريس تعطي شهادات لأعضاء هيئة التدريس الذين يحضرون سلسلة من ورش العمل. هذا قد يغري صغار الأعضاء الذين يرغبون في الاحتفاظ بتلك الشهادة في ملفهم، أو آخرين من الذين يحبون هذا النوع من التقدير.

الخطوة الثالثة: الشعور بالرضا:

وبعد أن قمت بتحديد الحاجة، كيف ستقوم بتلبيتها؟ في هذا القسم من نشرتك، أخبر الذين يتشاركون من أعضاء هيئة التدريس عن المتحدثين. وتجنب الإغراء في المبالغة في الحديث عن الشخص. فلا حاجة للخوض في سيرة المتكلم، بل اقتصر على المؤهلات البارزة. يمكنك إحالة المشاركين إلى موقع المتحدث على الإنترنت أو المواقع التي تعطيهم المزيد من المعلومات حول الموضوع أو المتحدث. من المفيد نسخ بعض المقالات التي نشرها المتحدث ولتكن جاهزة في المكتبة. وأنا أقوم أيضاً بإعطاء هيئة التدريس نبذة مختصرة عن المراجع التي تتناول الموضوع المعين بحيث يتمكنوا من قراءة المزيد عنه إذا أرادوا.

الخطوة الرابعة: التصور:

في خطوة التصور، يجب أن يكون باستطاعة المشاركون تحديد النتائج المحددة التي سيحصلوا عليها من البرنامج.

* هل سيكون باستطاعتهم استخدام الحاسوب في كتابة الاختبارات؟
* هل سيكون باستطاعتهم تطبيق تكنولوجيا مواقع الإنترنت؟
* هل سيتعلمون مبادئ تتصل بالمحاضرة الفعالة؟
* هل سيتعلمون كيف سيخففون التوتر في حياتهم؟
* هل سيكون باستطاعتهم التصرف بموضوع ضريبة الدخل المتعلقة بهم؟

أخبرهم بشكل واضح قدر الإمكان عما سيتعلمونه.

الخطوة الخامسة:

لأن نشرتك مقنعة جداً، فإنهم مستعدون للإعراب عن رغبتهم في الحضور! عليك بتضمين نموذج تسجيل أو تدريسات بشأن التسجيل في نشرتك، وتأكد من عدم وضع معلومات أساسية خلف نموذج التسجيل. اذكر اسمك ورقم هاتفك وعنوانك الإلكتروني وعن أفضل وقت للاتصال بك إذا كان لدى أحدهم سؤال أو يحتاج إلى المزيد من المعلومات. قدم كافة المعلومات ذات الصلة بالموضوع، بما في ذلك وقت البرنامج ومكانه، وتكلفته (إن وجدت)، وأي معلومات أخرى تهيئ الشخص لذلك البرنامج.

الخاتمة

من نافلة القول بأنه ما من برنامج أو حدث سينجح إذا لم يوجد مشاركين. ومع ذلك، فإننا كثيراً ما ننسى هذا الجانب الترويجي لبرنامجنا ونأمل بأن تحصل معجزة ويعلم الجميع عنهما.

من خلال التخطيط المسبق واستخدام جميع وسائل الإعلان في الجامعة واستهداف جمهورك واتباع خطوات التسلسل الحافز، فإنك لن تُشعر هيئة التدريس ببرنامجك بل ستجعلهم يدركون أنهم يريدون أن يكونوا جزءاً منه.

وسوف يعمل الترويج الفعال لبرنامجك على تغيير مشكلتك من "هل سيحضر عدد كاف من الناس؟" إلى "أين سنجد أماكن لهم جميعاً؟".

إن مجرد بناء مجال الأحلام لبرنامج تطوير هيئة التدريس ليس كافياً. يتعين إشعار الآخرين بأن المجال قد تم إنشاؤه وأن تجعلهم يريدون أن يكونوا جزءاً من حلمك أيضاً.

سوزان إيه هولتون: هي أستاذة دراسات الاتصالات ومنسقة معهد بريدج ووتر في كلية ولاية بريدج ووتر. لقد أسست برنامج تطوير هيئة التدريس في الكلية و كانت مؤسّسة ومنسّقة كونسورتيوم تطوير هيئة تدريس ماساشوستس (الآن تعرف باسم "كونسوريتوم" تطوير هيئة تدريس نيو إنجلند). وقد كانت عضواً في اللجنة المركزية للتطوير المهني والتنظيمي.

البريد الإلكتروني: sholton@bridgew.edu



11

إقامة ورش عمل ناجحة

ليندا ر. هيلسن وإميلي سي. (راستي) وادزورث

تعد ورش العمل نمطاً مقبولاً وثابتاً لكثير، إن لم يكن لجميع، برامج تطوير هيئة التدريس. في هذا الفصل سوف نتناول ما تعلمناه نحن، وآخرون، من النجاحات والإخفاقات في ورش العمل التي قمنا بتنظيمها لأعضاء هيئة التدريس. ومع أن برنامجينا مختلفان كل الاختلاف من حيث التمويل والتركيز، فإن أسباب النجاحات والإخفاقات التي واجهتنا هي أسباب عامة. في نهاية هذا الفصل، ندرج ملحقاً يتضمن قائمة من المناسب الرجوع إليها عند التخطيط لورش العمل وتنفيذها.

في كثير من الأحيان، يشعر الناس في المنظمات التي لا تسعى إلى الربح بأنه ينبغي عليهم تثقيف منسوبيهم بالخدمات التي تقدمها المنظمة. وقد دلت تجربتنا على أن ورش العمل سوف تنجح على الأغلب عندما تحقق حاجة مستهدفة ومدركة. وهكذا فإن الاستجابة إلى احتياجات هيئة التدريس والاحتياجات الإدارية هي نقطة الانطلاق للترويج بالمنتج (أي ورش العمل).

تحديد الاحتياجات واختيار الموضوعات

إن تقديم الطعام الوافر والشهي ووجود مقدم عالمي شهير يصبحان عبئاً إذا لم يحضر أحد إلى ورشة العمل. لذا، من الأمور الأساسية معرفة ما يريده أعضاء هيئة التدريس وما يحتاجونه قبل اختيار موضوع ما. ولتحديد هذه المجالات بين الجمهور المستهدف برمته، يجب استخدام أساليب البحث المنهجي، النوعي والكمي. وأيما

أسلوب يتم استخدامه، من الأهمية بمكان اختيار عينة من الجمهور لمعرفة شيء عن الأشخاص الذين يمثلون الأغلبية الصامتة الذين لم يشاركوا فعلياً في ورش العمل و/ أو لم يبادروا إلى تحديد اهتماماتهم. ومن الأهمية بمكان أيضاً ملاحظة أن جمع المعلومات عن الاهتمامات والاحتياجات هو نشاط متواصل.

في إحدى مؤسساتنا قمنا بتقييم نوعي للاحتياجات خلال السنة الأولى من برنامج تطوير هيئة التدريس. قمنا أول الأمر بتحديد عينة عشوائية من السكان مقسمة إلى طبقات. بعدئذ قام أعضاء اللجنة الاستشارية للتطوير المهني باستخدام أسلوب المقابلات المركزة، حيث يرد الأفراد الذين تم تحديدهم للمشاركة على أسئلة مفتوحة نسبياً تتعلق بموضوع محدد، هو في هذه الحالة اهتماماتهم المتعلقة بورشة العمل والاحتياجات المدركة. كان هدفنا تحديد الاحتياجات والقيم الأساسية لموظفينا المهنيين. فقد طرحنا أسئلة عن كيفية وسبب اختيارهم لمهن أكاديمية، وكيف أن المؤسسة تختلف عما كانوا يتوقعون، وما إذا كانوا يرغبون أو لا يرغبون في أن تكون لهم مهنة أو مؤسسة أخرى. ثم حاولنا التأكيد على أن موضوعات ورشة العمل مناسبة للقيم التي حددها البحث والتصدي للفجوة بين واقع العمل الأكاديمي في المؤسسة والوضع المثالي الذي عبر عنه الأشخاص الذين أجريت لهم المقابلات. وبدلاً من إجراء عملية مسح بالورق والقلم، استخدمنا معلومات كمية تم جمعها من قبل وحدات مؤسسية أخرى وواصلنا إجراء المقابلات.

عندما بدأ العمل في مكتب تطوير التدريس في جامعة مينسوتا، دولوث، أرسلنا استفساراً إلى هيئة التدريس نسأل عن الاحتياجات والاهتمامات. ثم وضعنا قائمة بالموضوعات المحتملة لورش العمل استناداً إلى تلك المعلومات. وقد دعمنا الاستفسارات وأضفنا إليها عبر مخاطبة مؤسسات وهيئات تدريس أخرى ومطوري تدريس آخرين عن تجربتهم في موضوعات معينة لورشة العمل. ويمكن لتغذية رجعية feedback غير رسمية أن تساعد في تحديد موضوعات شيقة. ونقوم دائماً

بالدعوة إلى تقديم الاقتراحات بشأن موضوعات لورش عمل قادمة وذلك على نماذج للتقييم. وهكذا، فإن معظم الورش كانت تجرى استجابة لطلب هيئات التدريس.

إضافة إلى استخدام الاستفسارات واقتراحات بشأن نماذج التقييم، فإننا نظل على اتصال بالقضايا التربوية الراهنة على الصعيدين الوطني والمؤسسي. فعندما يصغي مطورو التدريس إلى أعضاء هيئة التدريس فإن الموضوعات تنبثق من خلال ذلك الإصغاء. كما أننا وجدنا أنه من المفيد أن نكون في وسط أعضاء هيئة التدريس ومعهم. فنقوم بالتدريس ونتناول طعام الغداء ونحتسي القهوة معاً. فمن خلال مقارنة هذه المعلومات غير الرسمية مع معلوماتنا الملموسة نستطيع الحصول على أفكار إضافية بشأن الموضوعات التي يتعين على ورش العمل التصدي لها.

التخطيط

بعد تحديد الاحتياجات واختيار موضوع أو أكثر، تبدأ عملية التخطيط. إن التخطيط السليم المسبق مسألة حيوية من أجل نجاح ورش العمل. فهو يخفض أيضاً من مستوى التوتر لدى مطوري هيئات التدريس.

اختيار مقدم البرامج

يمكن أن يكون محاضرو البرامج من بين الأفراد المعروفين على النطاق الوطني أو من الأقران من ضمن المؤسسة أو الزملاء من جامعات أخرى، أو أن تقوم أنت بهذه المهمة. فجميع هؤلاء بوسعهم جذب المشاركين إذا تم اختيار الموضوع بعناية وإذا قمت بالتنسيق الصحيح من البداية وحتى النهاية.

إن استخدامك لشخص من الداخل أو من الخارج قد يعتمد إلى حد كبير على حجم الميزانية. لكن اختيار شخص يتمتع بخبرة مناسبة ويقوم بإدارة ورشة العمل مسألة بالغة الأهمية. إن اختيار شخص من الداخل أقل تكلفة بالطبع، بل قد لا يكلف شيئاً. ومع أن من المحتمل أن يظن بعضهم أن الأشخاص من الداخل قد لا يجذبون عدداً كبيراً مثل الأشخاص من الخارج، إلا أن تجربتنا كانت تدل على

خلاف ذلك. فعلى سبيل المثال، إذا تم اختيار محاضرين للبرنامج من ضمن الجامعة ممن يتمتعون بالاحترام وإذا أُحسن تنفيذ الإعلان، فقد يكون المشاركون أكثر عدداً مما لو كان محاضر البرنامج خبيراً على الصعيد الوطني لكنه غير معروف لدى هيئة التدريس. فإذا كنت تعرف معادن الأشخاص ضمن المؤسسة فستكون لديك فكرة عن الأشخاص الذين يستطيعون تقديم ورشة عمل جيدة عن موضوعات معينة. ثم إنك تستطيع أن تضيف إلى قائمة للمحاضرين المحتملين من خلال طرح الموضوع على آخرين ضمن المؤسسة مثل رؤساء الأقسام أو العمداء أو المسؤولين عن شؤون الطلاب أو العاملين في نطاق العلاقات العامة.

وإذا قررت أن تبحث في الخارج عن محاضر للبرنامج، فقد تجد خبيراً غير بعيد ذا تكلفة معقولة. هذا من شأنه أن يوفر المال المقترن بنفقات سفره وإقامته وغير ذلك من التكاليف. وفي بعض الأحيان يمكنك أن تقايض على ورشة العمل مع مؤسسة قريبة منك. على أنه إذا لم تحصل المقايضة في وقت متزامن تقريباً، فقد تنشأ المشكلات. فميزانيات المؤسسات معرضة للتقلب وذلك بالاتجاه إلى الأدنى في معظم الأحيان، بحيث قد يحرم أحد الطرفين من فرصة التقديم خارج مؤسسته أو قد يتبين فجأة أنه يوجد نقص في ورش العمل.

لقد كنا محظوظين جداً في اختيار محاضرين فعالين من خارج جامعاتنا من خلال حضور برامج مؤتمرات تتعلق بالتنظيم المهني مثل شبكة التطوير التنظيمي والمهني والرابطة الأمريكية للتدريس العالي والرابطات ذات الاختصاصات المتنوعة. ويمكنك أيضاً أن تسأل شبكتك من الزملاء المهنيين عن شخص قد تتوفر لديه احتياجاتك.

على أننا نحث على الحذر الشديد في قبول اقتراح أي شخص. فلا ترتبط، إذا أمكن، إلا مع شخص شاهدته بنفسك وهو يقدم برنامجاً ما. وحتى التعاقد مع أشخاص شيقين سبق أن قابلتهم قد ينطوي على الخطأ. فالحديث العفوي وتنظيم عرض منظم يكون إحدى سماته التفاعل يحتاج إلى مهارات مختلفة. فقد يؤدي

التعاقد مع أشخاص، تدل أوراقهم الثبوتية أو الحديث معهم عبر الهاتف، أو الذين عملوا لدى آخرين، على المقدرة، إلى كارثة لك ولهيئة التدريس. لذا فإننا نوصي بشدة بأن تحضر ورشة عمل يكون قد أدارها الشخص المرشح التعاقد معه قبل استقدامه إلى مؤسستك لتقديم ورشة عمل.

إذا كانت ميزانيتك ضئيلة، أو إذا كنت مضطراً للإقتصاد في النفقات، يمكن أن يؤدي تقاسم تكاليف المحاضر البرامج مع قسم آخر أو منظمة للخدمات ضمن مؤسستك إلى تقليص النفقات. والطريقة الثابتة لتقاسم التكاليف هي التعاون مع مؤسسات أخرى ضمن اختصاصك. فبإمكان جامعتين تقاسم تكاليف تذاكر السفر والإسكان بينما يدفع كل منهما أتعاب الاستشارات المتعلقة بالعمل الذي يجري على الموقع. وقد تنظر أيضاً في تدبير تمويل مشترك يختار بموجبه كل من الأعضاء موضوعات لورش العمل والمحاضرين مسبقا، ويتبادلون الخطط بحيث يكون من الممكن تقاسم تلك الموارد و التكاليف.

تهيئة مقدم البرنامج:

باستثناء بعض الاختلافات الطفيفة فإن كلاً من المحاضر الداخلي والخارجي بحاجة إلى ذات نوع التهيئة لورشة العمل. أرسل إلى المحاضر الخارجي معلومات عن مؤسستك حتى يعلم النواحي الديمغرافية المهمة والقضايا الراهنة الرئيسة للجامعة. ويجب تحديد قضايا الجامعة التي قد تؤثر على نجاح ورشة العمل لكل من المحاضر الداخلي والخارجي. استخدم تلك القضايا لجعل المقدم يصمم ورشة العمل حسب احتياجات مؤسستك. على سبيل المثال، إذا كانت مؤسستك في غمرة إعادة تنظيم سوف يؤثر على مواقع هيئة التدريس، فإن محاضر ورشة عملك المتعلقة بتطوير المهنة بحاجة لمعرفة ذلك.

علاوة على القضايا، حدد أنواع الأنشطة التي سيتوقعها أعضاء هيئة التدريس. ما هو النشاط الذي سينجح؟ وما هو الذي لا ينجح؟ ففي كل من مؤسساتنا يتوقع

أعضاء هيئة التدريس أن يفعل شيئاً ما بدلاً من الوقوف موقف المتفرج. من جهة أخرى، فإن أعضاء هيئة التدريس في إحدى مؤسساتنا لا يحبون الأنشطة التي تكشف عن خفايا الأشخاص. تأكد من أن يقوم المحاضر في نوع من الأنشطة التي تساعد المشاركين في التعرف على بعضهم. ويجب عدم الافتراض بأن جميع المحاضرين ماهرون في إدارة ورش العمل الفعالة. لذا، فإن هذا النوع من التهيئة ضروري. أرسل بالسرعة الممكنة إلى المحاضر أسماء الأشخاص الذين سيحضرون والأقسام التي ينتمون إليها وأي معلومات أخرى ذات صلة.

وعلى صعيد عملي، حدد موعداً نهائياً لوصول أوراق المحاضر لكي تقوم باستنساخها، أو اتفق معه على أن يقدم هو بنفسه تلك الأوراق للمشاركين. وقبل موعد ورشة العمل، ناقش احتياجات الوسائل السمعية البصرية وترتيب الغرف. فإذا كان سيجري استخدام الحاسوب أو مسلاط حاسوبي، تأكد من ملاءمة أجهزة المقدم مع أجهزتك. ومن المفيد الطلب إلى المقدم بأن يتواصل مباشرة مع الأشخاص المشرفين على الحاسوب في مؤسستك، وتأكد من أن ذلك قد حصل قبل يوم العرض.

وإذا كنت تعمل مع استشاري يتقاضى أتعاباً، تأكد تماماً مما ستحصل عليه لقاء هذه الأتعاب. وحدد الأتعاب مسبقاً. هل النفقات متضمنة في الأتعاب أم أنها تضاف إليها؟ إذا كان المحاضر سيقدم ورشة عمل بعد ظهر أحد الأيام ثم يكرر ذلك في الصباح التالي، فهل ستدفع أتعاب يومين؟ وهل من الممكن أن تتوقع قيام ذلك الشخص بالاجتماع مع جماعات أخرى ذات اهتمام خاص أو مع جهاز العاملين لديك خلال حضوره في الجامعة؟ يجب البت في هذه المسائل قبل وصول ذلك الشخص إلى الجامعة.

التفاوض بشأن الأتعاب مسألة حاسمة بلا شك. عادة يكون للمحاضر أتعاب محددة لكل ورشة عمل. وهذه الأتعاب تتفاوت كثيراً حسب الخبرة والمركز الوطني أو الدولي للمقدم. وإليك نصيحة من مجرب: إن أي جزء من عمل اليوم يحسب على

أنه يوم عمل كامل، ولهذا عليك أن تستفيد إلى أقصى حد من وجود المحاضر من خلال التخطيط لاجتماعات يجريها مع جماعات مناسبة أو إداريين خلال الأوقات المتاحة. إن تكرار ورشة العمل في يوم آخر معناه أن تدفع أتعاب يوم آخر. وكن على علم بأن المنح الفدرالية قد تنطوي على حد أقصى من المال من أجل أتعاب الاستشارات اليومية. وقد يترتب عليك أن تضمن في ميزانيتك تكاليف أيام التهيئة.

احصل على أي معلومات مطلوبة من المؤسسة من أجل إبرام عقد من العقود، مثل العنوان ورقم الضمان الاجتماعي المحلي للمحاضر. إن تهيئة الأعمال الورقية بشكل صحيح سيتيح للمحاضر الحصول على أتعابه بالسرعة الممكنة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار تعقيدات مؤسستك. وعليك أنت والمحاضر الاحتفاظ بالإيصالات المتعلقة بأي نفقات مسموح بها.

بالنسبة لمعظم المحاضرين الخارجيين، يتعين إيجاد مكان لإقامتهم ونقلهم من وإلى المطار الجامعة. وبعض المحاضرين يفضلون الانفراد بأنفسهم في المساء السابق للعرض؛ وهناك آخرون لا يحبون العزلة في مكان غريب ويفضلون التسلية. عليك بالسؤال عما يفضله المحاضر ومحاولة تنفيذ ذلك. وأرسل خرائط للجامعة والمدينة ومعها تصاريح بشأن مواقف السيارات أو تولى أمر استقبال المحاضر في المطار. وتأكد من أن المحاضر يعرف أين يوقف سيارته إذ إن المؤسسات كثيراً ما تتردد في تسديد مخالفات وقوف السيارات.

إذا كانت ورشتك تتضمن فريقاً من المحاضرين فإنك ستواجه مسؤولية تنظيمية إضافية في مجال تنسيق الإعدادات من أجل عدة أشخاص. ابدأ العمل مع الفريق قبل شهرين من موعد البرنامج. وتأكد من أن لدى أعضاء الفريق فكرة واضحة عن أدوارهم في نهاية الجلسة الأولى لعصف الأدمغة brainstorming. قم بتوزيع مهام محددة للعمل مع تواريخ الإنجاز. ولابد من تحديد المواعيد النهائية بالنسبة للمواد التي يجب أن يتم تضمينها في ملف ورشة العمل قبل مدة كافية من موعد ورشة

العمل. فشخص واحد من الذين درجوا على عادة التأجيل يمكن أن يشيع الفوضى في حياتك الحافلة بالمشاغل قبل ورشة العمل. ومع اقتراب موعد ورشة العمل، قد يكون من المناسب إجراء جلسة تجريبية مع جميع الموجودين. وبدافع اللطف والكياسة وكتهدئة لأعصابك، تحدث إلى كل مقدم في اليوم السابق للجلسة للتأكد من احتياجات اللحظات الأخيرة.

اختيار الأطر والمدة والتاريخ:

فكما تختار المحاضر، فإن عليك أيضاً أن تحدد الإطار الزمني لتحقيق احتياجات المشاركين وقدرات المحاضرين وجدولهم الزمني. يجب أن تتفق مع المحاضر على مقدار الوقت اللازم لتناول الموضوع. تأكد من تضمين المحاضر لأنشطة اتصالات مع الأشخاص المعنيين وأن يستخدم أسلوب التفاعل. فالقصد من ورشة العمل أن تكون وسيلة للمشاركة، فهي ليست بالمحاضرة. فورش العمل المصممة من أجل أفراد معينين مجموعة محددة من الطلبات. الخبرة السابقة قد تكون أولوية من الأولويات. ففي ورش العمل التي تتعلق بكيفية معالجة الأشياء وتناولها، نجد أن المشاركين يستفيدون أكثر ما يستفيدون إذا أتيح لهم الوقت لمزاولة المهارة. فعندما يفهم المحاضر المشاركين، فإنكما تستطيعان تحديد الوقت اللازم لتغطية الموضوع واقتراح أُطر فعالة محتملة.

إنك تعرف المشاركين أكثر من أي شخص آخر. فما هي المدة التي يمكن أن تتوقع منهم تحملها لأي جلسة من الجلسات. يوماً كاملاً، نصف يوم، ساعة؟ هل سيأتون في ظروف سوء الطقس أو جودته؟ اقض بعض الوقت مع المسؤولين عن جدول الدروس بغية تحديد الأوقات التي يجري فيها أقل عدد ممكن من الدروس. وقد يكون من المناسب تكرار ورشة العمل في يوم آخر ومحاولة الوصول إلى أكبر عدد ممكن من أعضاء هيئة التدريس. لقد أحرزنا بعض النجاح في تقديم ورشة العمل ذاتها بعد الظهر في منتصف الأسبوع ثم تكرار ذلك في الصباح التالي. ولم

نحرز نجاحاً في ورش العمل التي تجري مساء أو في نهايات الأسبوع أو أيام الإثنين أو الجمعة. على أن البرامج المخصص لها ميزانيات كافية لتقديم منتجعات في آخر الأسبوع تستطيع أن تستضيف ورشة عمل ناجحة ضمن ذلك الإطار الزمني.

زمن الفصل والسنة الأكاديمية هما مصدران آخران للقلق. لا يوصى بإقامة ورشة عمل في الأسبوع الأول من التدريس. لكل مؤسسة وتيرتها التي يتعين على مطوري هيئة التدريس الانسجام معها. ومن العجيب أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة مينسوتا، دولوث، يرغبون في حضور ورش العمل في نهاية فصل الشتاء. ولعل لهذا صلة بتراكم الثلوج. على أن أسبوع التدريس الأخير في فصل الربيع حافل بأنشطة نهاية السنة، لذا يجب تجنب مثل تلك الأوقات.

وعليك أيضاً أن تأخذ بعين الاعتبار الجدول الزمني للمحاضر عند تحديد تواريخ وطول مدة ورشة العمل. فإذا كنت تستخدم مستشارين خارجيين، ما هي المدة التي بإمكانهم التغيب فيها عن دروسهم وجامعتهم وعملهم وأسرهم؟ يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار بشكل دقيق كل موضوع وكل محاضر وكل مجموعة من أعضاء هيئة التدريس عند اتخاذ القرارات بشأن الأطر ومدة العرض والتواريخ.

الترويج لورشة العمل:

تتضمن الجهود التي تبذل للترويج لورشة العمل، كحد أدنى، إدراج المناسبة في رسالة إخبارية أو جدول الفصل الدراسي أو النشرات الفردية قبل أسبوعين أو ثلاثة من موعد الورشة، بما في ذلك استمارة تسجيل وإعلانات في البريد الإلكتروني وذلك يعتمد على الكيفية التي تصرف فيه مؤسستك أعمالها، وربما أيضاً اتصالات هاتفية ورسائل.

في جامعة مينسوتا، دولوث، نستخدم نفس اللون والشكل نفسيهما لكافة النشرات المطبوعة عن الورش وهي نشرات صفراء عن فرصة التطوير المهني. وثمة فكرة أخرى هي تلوين النشرات المصاحبة مع استمارات التقييم وغلافات الرزم لكل

ورشة عمل لتسهيل الاحتفاظ بالسجل. ولأنك كنت تستمع إلى المشاركين، يمكنك مباشرة حملتك الإعلانية بالعبارة التالية "نزولاً عند رغبتكم" أو "عودة بناء على طلب المشاركين" .وعلاوة على نشراتك يمكنك الإعلان في المنشورات الداخلية للجامعة وصحف هيئة التدريس/ الطلاب، ووسائل الإعلام عندما يكون ذلك مناسباً. وأثناء انطلاقك للاستماع لهيئة التدريس، يمكنك أيضاً الترويج لورشة العمل التالية. واعمل على أن تصادف شخصاً تعتقد أنه قد يكون مهتماً بالحضور إذا ما وجهت إليه دعوة شخصية.

إن إيجاد سلسلة منسقة من ورش العمل هي طريقة جيدة لجعل الأشخاص المعتادين يعودون ولزيادة عدد المشاركين. الأخبار تنتقل بسرعة بشأن العروض الراقية، لذا فإن عدد المشاركين يزداد كلما أضيف عضو جديد إلى السلسلة. لقد نجحت بالنسبة لنا موضوعات مثل "التعلم التعاوني"، "دعم التدريس الذي يستند إلى الحاسوب"، "التدريس الناجح مع الطلاب (تعلم المعوقين، الدوليين الأكبر سناً من المتوسط، إلخ.)" ومع أن طبيعة الموضوع هي التي تجعل عضو التدريس يرغب في الحضور، فإن بعض المحاضرين من خارج الجامعة يمكن أن يؤسسوا لأنفسهم جمهوراً استناداً إلى عروض سابقة وأن يزيدوا جمهورك.

تحديد المكان:

إن اختيار مكان ورشة العمل يعتمد على متطلبات ورشة العمل ذاتها. فحالما تعرف خطط المحاضر وموضوعه، تستطيع تحديد احتياجاتك المكانية. فعدد المشاركين المتوقع هو الذي يحدد حجم المكان. وأما أنشطة ورشة العمل فإنها تحدد نوع توزيع المقاعد اللازم.

فالمقاعد المتحركة تسهل عمل الجماعة. فإذا كان المحاضر يريد مسلاطاً فإنك سوف تحتاج إلى شاشة أيضاً وإلى سبّورة وإلى طباشير وإلى حامل (مِسندة) وورق صحف وإلى أقلام نافرة. وإذا كان المقدم سيستخدم برنامج "باور بوينت" الحاسوبي

فإنك ستحتاج إلى حاسوب وشاشة. حاول العثور على قاعة تكون بعيدة عن طريق الطلاب الذاهبين إلى فصولهم وعن أشياء أخرى تشتت الانتباه.

وحالما تعرف احتياجاتك المكانية، حاول البحث في جامعتك عن المكان الأنسب لورشتك. عاين القاعة معاينة تامة، وتأكد من أنها ستتسع للوضع الطبيعي والاحتياجات السمعية والبصرية. وإذا كان يوجد هاتف في القاعة فلا تفترض أنه موصول بالشبكة. فالهاتف غير الموصول يمكن أن يؤدي إلى إفشال ورشة عمل يستخدم فيها جهاز حاسب ومودم. تأكد من أن الهاتف موصول بالشبكة مسبقاً. واطبع على قائمة المعدات رقم هاتف الأشخاص المسؤولين عن تشغيل هذ الأجهزة. وأقم علاقة ودية مع الفرّاشين الذين يعملون في هذه القاعات واحجز القاعة بحيث تكون متاحة قبل نصف ساعة وبعد نصف ساعة من العرض.

إذا كانت ميزانيتك تسمح بذلك، قدم طعاماً وشراباً للمشاركين في الورشة. هناك أيضاً بعض الأشياء الصغيرة التي يجب تذكرها. الوجبة النموذجية للصباح أو لبعد الظهر يجب أن تتضمن القهوة والشاي ومشروبات الصودا الباردة والعصائر. ويجب أن لا يكون الطعام مصدر صوت عند أكله؛ ابتعد عن الجزر والكرفس الذين يصدران أصواتاً عند القضم والمضغ. فقطع الحلوى والجبن والخبز المستدير والخبز المحشو بالجوز والبندق تكون مناسبة لوقت الصباح مع إضافة فاكهة "هادئة" صلبة وجبن أو قطع حلوى طرية في أوقات بعد الظهر. فالمشاركون يقدرون المعاملة بهذه الطريقة. وفي الواقع فإن الطعام يشكل بنداً كبيراً في الميزانية في كثير من البرامج لأنه يجذب الناس ويساعدهم على الاختلاط وإقامة العلاقات الاجتماعية، الأمر الذي يعزز برنامجك. ولإغراء الذين لا يفكرون بالحضور، اذكر قائمة الطعام في النشرة ومذكرة التذكير التي يتلقاها المشاركون قبل يوم أو يومين من بدء ورشة العمل. هذه التذكرة يجب أن تتضمن أيضاً ملاحظة مفادها "نتطلع إلى رؤيتكم في الوقت المحدد في القاعة في اليوم المقرر". هذه التذكرة تعمل بالفعل على جعل عدد الحضور معادلاً لعدد المسجلين.

تنفيذ ورشة العمل:

بعد أن أتممت كل الخطط يحين الوقت لتنفيذها. ففي اليوم السابق لموعد ورشة العمل، ضع قائمة بالأشياء التي ستحتاج إليها في اليوم التالي. ضع فيها الأرقام الهاتفية الفرعية للفرّاشين ولخدمة الطعام ومركز الأدوات السمعية والبصرية. اجمع كافة مواد الورشة لتكون جاهزة للاستعمال. هيّئ كيساً نقّالاً توضع فيه احتياجات ورشة العمل مثل أقلام إضافية ومبرد للمسامير ولمبة جهاز إسقاط وبطاقات إضافية للأسماء وطباشير ومُدَبسة وورق وأي شيء ترى أنه من المحتمل الحاجة إليه في حالة طوارئ. سوف تعجب من قدرة مبرد المسامير على تثبيت وصلة حاسوب!

إذا كنت قد سجلت المشاركين مسبقاً، حاول أن تعرف شيئاً عن كل منهم قبل بدء ورشة العمل، شيئاً يمكن أن تستخدمه في الحديث معهم. وبالطبع حاول معرفة أسمائهم وأقسامهم ووجوههم حتى تتمكن من الترحيب بهم وتعريف الناس على بعضهم في اليوم انعقاد الورشة.

من المفيد أن يكون في جدول أعمالك فراغ لمدة ساعة على الأقل قبل موعد الورشة وبعدها كي تتمكن من المكوث والتحدث إلى المشاركين. ليكن لديك من يقوم بتنفيذ المهمات - طالب من الطلاب أو مساعد.

يجب أن تصل إلى القاعة مبكراً وأن تتأكد أن كل شيء على ما يرام:

* هيئ طاولة للتسجيل.
* رتب بطاقات الأسماء المطبوعة سابقاً حسب الترتيب الأبجدي (فالبطاقات التي لم يأخذها أحد ستنبئك عن الذين لم يحضروا).
* اعِرض بشكل مرتب المواد التي ستعطيها للمشاركين قبل بداية الورشة، ولا تضع استمارات التقييم في رزمة المواد. فلتكن تلك الاستمارات منفصلة حتى يقوم الأشخاص بتعبئتها قبل المغادرة.

* هيّئ ورقة توقيع للجميع، لتكون بشكل خاص سجلاً للوافدين الذين لم يحجزوا مكاناً لهم.
* تأكد من وجود الأطعمة، وأنها هي التي طلبتها وأنها مرتبة بشكل لائق.
* هيّئ وعاء للقمامة.
* تأكد من أن الهاتف موصول.
* استعرض المعدات السمعية ـ البصرية للتأكد من وجود الأشياء التي طلبتها وأنها بحالة جيدة.
* هيئ ماءً للمقدم خلال ورشة العمل.
* تأكد من عدم وجود التزامات للمقدم لمدة ساعة على الأقل قبل موعد الورشة من أجل ما يطرأ في آخر لحظة.
* هيّئ مكاناً منعزلاً مثل مكتبك حيث يمكن للمحاضر مراجعة أوراقه.

تأكد من وجود شخص آخر عند طاولة التسجيل لكي تتمكن من الترحيب بالقادمين وتعرفهم على بعضهم عند وصولهم. هذا وقت مناسب لجعل الأشخاص يتواصلون. إن مساعدة المحاضر على أن يقرن الوجوه بالأسماء سوف يعزز المشاركة خلال مجرى ورشة العمل. رحب بالذين لم يسجلوا أسماءهم مسبقاً بذراعين مفتوحتين، واحرص على وجود بطاقات إضافية للأسماء.

بعد أن يكون قد أتيح للحاضرين بأن يتعارفوا، ادعهم جميعاً لبدء الورشة في الوقت المحدد عند تقديم البرنامج والمحاضر. لديك فرصة للترويج لبرامجك. اشرح الخدمات التي تقدم: منشورات، ورش عمل، وفرص للاستشارات الفردية والجماعية، أشكر المشاركين لحضورهم وشجعهم على تناول المرطبات، وعندما تقدم المحاضر، قل شيئاً يدل على أن لديك نوعاً من العلاقة به، مثلاً، "في حديثنا مساء البارحة." وإذا كان المحاضر من جامعتك، اذكر الأوقات التي تعاونت أنت وهو فيها قبلاً. وقدم موجزاً للمادة التي سيقوم المقدم بتغطيتها، واجعل المشاركين يترقبون ثم اتركهم للشخص الذي حضروا للاستماع إليه.

لكن عملك لم يصل إلى النهاية على الإطلاق. يتعين عليك البقاء في القاعة لمساعدة المحاضر والمشاركين بأي طريقة تستطيع المساعدة فيها. يمكنك المشاركة ولكن على أن لا تقلل من خبرات الحضور. ساعد في توزيع الأوراق. وقم بتمرير صواني المرطبات عندما يكون ذلك مناسباً. وإذا قام المحاضر بتقسيم الحاضرين إلى فئات، ساعد في تسهيل التقسيم كلما كان ذلك ممكناً. وإذا نفدت المشروبات اتصل بخدمات الطعام على الفور. جهز ورقاً وأقلاماً إضافية لجميع الذين يحتاجون إليها.

اطلب من مصور الجامعة التقاط بعض الصور خلال انعقاد الورشة. ويمكن عرض هذه الصور في خزانة على لوحة الإعلانات. فهي تجعل الذين حضروا يشعرون بأهميتهم ويجعل الذين لم يحضروا يتمنون لو أنهم حضروا، وتكون منطلقاً للإعلان لمناسبات قادمة.

عند انتهاء المحاضر قدم له الشكر وللمشاركين. وذكرهم بتعبئة استمارات التقييم. شاركه الذين ظلوا يناقشون ورشة العمل بعد انتهائها. وقدم للمحاضر شراباً بارداً مع التهاني.

اترك المكان بحالة جيدة من الترتيب. قدم الشكر لجميع الذين ساعدوك، من الفراشين إلى الذين ساعدوك في إعادة الموارد والمعدات إلى مكتبك. وحالما تعود إلى مكتبك قم بتدوين بعض المذكرات لنفسك. وإذا أصبح المشاركون مهتمين بمواد غير متوفرة في ورشة العمل، دون ذلك كي تتمكن من تعميم المقالة أو الكتاب أو الفيديو أو برنامج الحاسوب. وقبل مغادرة المحاضر للجامعة تأكد مع سكرتيرك مرة أخرى من أن الاستمارات المالية استوفت جميع التواقيع والمعلومات اللازمة.

تقييم الورشة والمتابعة

إن أهم المعلومات الأساسية التي يجب الحصول عليها هي مستوى الحضور. فسجلاتنا تسمح لنا بتحديد عدد وهوية أعضاء هيئة التدريس الذين حضروا. استناداً إلى هذه المعلومات تستطيع معرفة معلومات أخرى عن الكليات والأقسام الممَثلة، وهذا أمر مفيد في التقييم الإجمالي لبرامجك.

اجمع المزيد من المعلومات المتعمقة مع استمارة تقييم من أجل كل ورشة عمل. هذا سيمكنك من تضمين أسئلة محددة عما إذا كانت الأهداف المعرفية والتأثيرية قد تحققت. ويمكنك أيضاً الحصول على المعلومات اللازمة لتقييم فعالية برنامجك. وعليك دائماً أن تترك فراغاً من أجل اقتراحات تخص موضوع ورشة العمل والملاحظات الإضافية. تمثل مرحلة التقييم في آن واحد الاختتام الرسمي للورشة والبداية لأنشطة ورش عمل جديدة. قم بتسجيل القوائم الأصلية التي تتضمن الذين سجلوا أسماءهم لحضور الورشة والحاضرين الفعليين واستمارات التقييم التي تمت إعادتها إليك في قاعدة بياناتك. قم بتلخيص التقييمات وأرسل النتائج إلى المحاضر مصحوبة بخطاب تقدير. ومن المؤكد أنك ستسأل في الخطاب إذا كان قد تم الوفاء بجميع الالتزامات المالية من طرفك. وفي جامعة مينسوتا، دولوث، أصبحنا نبعث بجائزة تقديرية على ورق مصقول إلى المحاضر. كما أن شهادات الحضور تلقى التقدير من المواظبين على الحضور.

إذا أعرب الحاضرون عن اهتمامهم بمجموعات أو أنشطة لاحقة، فعليك الاهتمام بطلباتهم بكل أمانة. قم بتعميم المواد التي حظيت بالاهتمام. واعقد جلسة مناقشة لاحقة. أنشئ خدمة قوائم. هذه الجماعات تشجع على التواصل وتعزز خدماتك وتجعل أعضاء هيئة التدريس يشعرون بأن احتياجاتهم تلقى الاهتمام. انشر ردود فعل أعضاء هيئة التدريس على ورشة العمل وأفسح المجال لإمكان المشاركة في النقاط الرئيسة من قبل جميع أعضاء هيئة التدريس من خلال رسالتك الإخبارية.

الخاتمة

جميع هذه الاقتراحات منبثقة عن تجاربنا وتجارب مطوري هيئات تدريس آخرين. على أنه لا يسعنا أن ننسى ذكر أهم مفتاح للنجاح، ألا وهو الاحترام. تذكر كل قاعدة من قواعد الأدب التي تعلمتها من ذويك لأنك سوف تحتاج إلى استخدامها في إدارة ورشة عمل على نحو فعال. فمن دون مساندة سوف تنهار ورشتك أمام

ناظريك. عليك بمساعدة سكرتيرك دائماً والعاملين في خدمة الطعام والمسؤول عن جدول شغل القاعات والطابع والفرّاشين والمحاضر وأي شخص قد تحتاج إلى مساعدته. وإذا كان من الممكن أن يحدث خطأ في أي شيء، فإنه سيحدث، لكن اتباع هذه المبادئ التوجيهية والنصائح برهن على أنه وصفة جيدة جداً لنجاح ورش العمل.

المصادر

المواقع والمنظمات الأربعة التالية سوف تصلك تقريباً بكل منظمة ومنشور عن تطوير هيئة التدريس والتدريس والتنظيم.

الرابطة الأمريكية للتدريس العالي: www.aahe.org

شبكة التطوير المهني والتنظيمي في التدريس العالي: www.podmetwork.org

رابطة الكليات والجامعات الأمريكية: www.aacv.org

مواقع تطوير وتكنولوجيا التدريس التابعة لجامعة دالهوسي على نطاق العالم: www.dal.cal~oidt/ids.html

ليندا ر. هيلس: هي مديرة خدمة تطوير التدريس في جامعة مينسوتا، دولوث، حيث تدرس مقرر الكتابة. وقد عملت خلال فصلين في اللجنة المركزية لشبكة التطوير المهني والتدريسي.

إميلي سي. (راستي) وادسورث: هي عميدة كلية مقاطعة ماكهنري وكانت مديرة تنفيذية مشاركة في شبكة التطوير المهني والتدريسي في 1989-1991 .

(يمكن طلب عينات من "استعراض تقييم احتياجات هيئات التدريس" ومواد الترويج من المؤلفتين).

البريد الإلكتروني: Ihisen@.d.umn.edu

ewadswor@pobox.mchenry.cc.il.us

الملحق 11-1

قائمة لوازم ورش العمل

التخطيط

- **اجمع اقتراحات بشأن ورش العمل**
  - التقييم النوعي للاحتياجات.
  - المسح.
  - الحديث العفوي مع الآخرين.
  - القضايا المهمة.

- **حدد موضوعاً**
- **ابحث عن محاضر**
  - خبراء من الجامعة.
  - خبراء من خارج الجامعة.

- **حدد التواريخ والأوقات**
- **وقع عقداً مع المحاضر**
  - أتعاب يومية
  - تكاليف السفر
  - تكاليف الإقامة
  - تكاليف النسخ
    - المحاضر يحضر المواد
    - المواد التي تنسخ في الجامعة

- تدوين أوقات الوصول والمغادرة
- إجراء حجوزات الإقامة

- **حدد الشكل**
- **الإعلان عن أنشطة الفصل**
  - الإعلان عبر الرسائل الإخبارية
  - نشرة بقائمة الأنشطة
  - الاتصالات الإلكترونية

- **نشرة الورشة مع استمارة التسجيل**
- **الدعوات الشخصية عبر الهاتف**
- **تهيئة المحاضر**
  - أرسل معلومات عن المؤسسة
  - حدد القضايا الراهنة الرئيسية في الجامعة
  - صف المشاركين
  - قدم قائمة بالمشاركين والأقسام
  - ناقش الأنشطة التي يفضلها المشاركون
  - حدد موعداً نهائياً لتوزيع الأوراق التي تخص ورشة العمل
  - حدد الاحتياجات السمعية والبصرية
  - حدد ترتيب القاعة
  - تأكد من جاهزية العقود
  - سهل الدفع في الموقع
  - خطط لأنشطة ترفيهية
  - أرسل خرائط عن المدينة والجامعة
  - استخرج تصاريح وقوف السيارات (لغير منسوبي الجامعة)

- ابدأ العمل مع الفريق مبكراً
- حدد الجزء الذي سيقوم به كل عضو
- خصص الأوقات
- أعط مهام محددة مع التواريخ الواجبة
- حدد المواعيد النهائية من أجل المواد/ النسخ
- قم بعملية البروفا
- اتصل مع كل محاضر قبل يوم من ورشة العمل
- تأكد من احتياجات الوسائل السمعية والبصرية/ القاعة

- احجز القاعة لفترة قبل وبعد بدء الورشة بنصف ساعة

- رتب مع المصوِّر، إذا كان ذلك مرغوباً

- احمل قائمة بالأجهزة المطلوبة مع هواتف الأشخاص المسؤولين عن تشغيلها:

- ساقط ضوئي
- شاشة
- سبورة/ طباشير
- حامل/ ورق صحف/ أقلام نافرة
- خط هاتف موصول
- حاسوب
- معدات إسقاط للحاسوب

- ضع طلبية للمعدات

- حدد إن كانت سيتم إحضار المعدات أو يتعين الذهاب لإحضارها

- ابحث عن عربات ذات عجلات إذا لزم الأمر

- اطلب الطعام والمشروبات

- أرسل تأكيد مذكرات التسجيل قبل يومين من موعد الورشة مع تذكير بالوقت والقاعة والتاريخ والمرطبات التي ستقدم

- **هيئ قائمة لوازم لليوم السابق للورشة**
  - زيادة عدد الفرّاشين، خدمة الطعام، مركز وسائل الإعلام
  - مواد ورشة العمل
  - كيس نقال
  - أقلام إضافية ـ طباشير
  - مبرد مسامير ـ مُدبسة
  - لمبة جهاز إسقاط ـ مقص
  - بطاقات أسماء ـ أقلام
  - ورق
- **جهز نماذج التقييم**
  - أهداف معرفية
  - أهداف مؤثرة
  - اقتراحات بشأن موضوعات الورش
  - ملاحظات إضافية
- **تعرف على الذين سجلوا أسماءهم مسبقاً**
  - الأسماء
  - الوجوه

التنفيذ

  - **جدول زمني واضح**
- **ليكن لديك من ينفذون المهام**
- **الحضور للقاعة مبكراً**
  - هيئ طاولة تسجيل
  - رتب بطاقات أسماء مطبوعة مسبقاً حسب الترتيب الأبجدي
  - اعرض المواد

- اجعل نموذج التقييم منفصلاً
- رحب بالمشاركين ـ وعرفهم على بعضهم وعلى المحاضر
- قم بالتعريف
- اشرح خدماتك
- توجيه الشكر
- قدم المحاضر
- ملاحظات عن مهنته
- مقدمة المواد
- إيجاد شعور بالترقب

- **البقاء في القاعة**
- شارك فقط إن كنت لا تحول عن مشاركة الآخرين
- ساعد في توزيع المواد
- سهل التقسيم إلى فئات
- قدم اللوازم
- وزع الطعام

- **قدم الشكر للمحاضر والمشاركين عند الانتهاء من الورشة**
- **اطلب من المشاركين تعبئة نماذج التقييم**
- **اختلط مع الحاضرين وساعد في حل المشكلات**
- **اترك المكان في وضع مرتب**

التقييم والمتابعة

- تسجيل المعلومات في قاعدة البيانات
- التواقيع الأصلية
- الحاضرون الفعليون
- نماذج التقييم التي أعيدت

- تلخيص نماذج التقييم
- إرسال النتائج إلى المحاضر مع رسالة تقدير
- تنفيذ جميع الالتزامات المالية
- خطط لمجموعات المتابعة أو الأنشطة
- وزع المواد
- انشر رد فعل المشاركين على ورش العمل في رسالة إخبارية
- قدم الشكر لمساعديك!



12

أفكار للرسائل الإخبارية الجامعية

لورا بوردر، لينك. فيش وماريلين ويمر

الرسائل الإخبارية خدمة متكررة لهيئة التدريس ومكاتب تطوير التدريس، ويكمُن المفتاح للكتابة الناجحة للرسائل الإخبارية الموجهة لهيئة التدريس في اسم الرسالة الإخبارية. إن الغاية الأساسية والأكثر أهمية للرسالة الإخبارية هي أنها تحمل الأخبار لقرائها، أي معلومات قد لا يكونوا سمعوا بها، أو، بالنسبة للتدريس والتعلم، معلومات قد يكون طواها النسيان في أذهانهم، أو التي يعرفونها معرفة غامضة. ولا حاجة لأن تكون هذه الأخبار بمعنى أنها أحدث التطورات. فإذا كنت تكتب عن التدريس والتعلم، فسرعان ما تنفذ جعبتك من الأخبار من هذا النوع. غير أنه لابد للرسالة الإخبارية من أن تقدم معلومات تهم القرّاء.

يجب عرض المعلومات، لا سيما إذا كانت تتضمن نتائج أبحاث أو مادة تربوية أخرى، بشكل مقروء. فكلمة "رسالة" تنبئ الشيء الكثير عن لهجة وأسلوب الرسالة الإخبارية اللذين يجب اعتمادهما من قبل الكتاب. فالرسالة تلخص أنشطة وأحداثاً ولا تتضمن تفاصيل عن كيفية حدوث الأخبار. فشكل الرسالة الإخبارية يقدم معلومات بشكل موجز حتى يكون بالإمكان قراءتها واستيعابها بسرعة وبسهولة. يجب أن لا تكون هذه الرسائل مكتوبة بأسلوب غامض ومعقد، بل يجب أن تكون سهلة القراءة.

يجب أن تتضمن الرسائل الإخبارية مادة جوهرية. وإذا كان قصدها جزئياً أن تشجع القرّاء على أن يدركوا بأنه قد يوجد المزيد من المعلومات عن قضية ما، فلابد من أن تتضمن أسماء المراجع ومعلومات متابعة. وهذا ينطبق بشكل خاص عندما يكون القرّاء أعضاء هيئة تدريس يعتزون بأبحاثهم وبقدرتهم على الحكم عليها. وإذا كنا نريد أن يحملوا التدريس والتعلم على محمل الجد، فيجب أن تعكس المادة المنشورة تعقيد الظواهر التي نكتب عنها وأن تنبئ بأن هذه القضايا خضعت لاهتمام متواصل ومتضافر. وببساطة، رغم أن الرسائل الإخبارية لا تتضمن حواشي ومراجع، فإن تلك الموجهة إلى أعضاء هيئة التدريس يجب أن تتضمن ذلك.

إن الرسالة الإخبارية هي مزيج عجيب من الموضوعية والانخراط الشخصي. فيجب أن تنقل الأخبار بطريقة مناسبة وواضحة وموضوعية. ومن جهة أخرى، فإن الشكل يجعل الانخراط الشخصي للمؤلف أو المحرر أمراً مقبولاً، والمفتاح هو التوازن - أي مزيج دقيق من الحقائق والمشاعر. ويأتي التوازن من الخبرة والإصغاء الدقيق للتغذية الرجعية feedback الواردة من قرائك.

يركز هذا الفصل على الرسائل الإخبارية التي توزع بالشكل المطبوع، لا تلك المدرجة على موقع الإنترنت، كما بدأت بعض مكاتب تطوير هيئات التدريس تفعل. على أن الكثير من المبادئ المتماثلة في الإعداد والتصميم تنطبق على كلا الوسيلتين.

غاية الرسالة الإخبارية

في حين أن غاية الرسالة الإخبارية تقديم الدعم والمعلومات لهيئة التدريس والإداريين والخريجين الذين يساعدون في عملية التدريس بغية تحسين التدريس والتعلم، فإن بوسعها أيضاً أن تساعد مطوري هيئات التدريس في مخاطبة عدة فئات من أعضاء هيئة التدريس وتحقق أهدافاً مهمة لكل منهم.

رسالة إخبارية للمدرسين:

يمكن للرسالة الإخبارية الموجهة للمدرسين أن تحقق الأغراض التالية:

* تقديم المعلومات عن التدريس الفعال وتشجع المناقشة وتعزيز المشاركة في الأفكار الجيدة عن التدريس.
* التشجع على مزيد من استقصاء الموضوعات المطروحة.
* مناقشة أساليب التدريس والتعلم.
* تقديم الدعم للتدريس عبر تقديم إرشادات مفيدة.
* عرض أعضاء هيئة التدريس والمدرسين المساعدين الذين حصلوا على جوائز.
* أن تشكل منبراً لطرح الأفكار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس والمدرسين المساعدين المحليين المتعلقة بالتدريس والتعلم.

رسالة إخبارية للإداريين:

يمكن للرسالة الإخبارية الموجهة للإداريين أن تحقق الأغراض التالية:

* إبراز أنشطة هيئة التدريس وأهمية التدريس.
* الاستفادة منها كوسيلة للعلاقات العامة عند تسجيل الطلاب والتماس الأموال والتعاقد مع أعضاء جدد لهيئة التدريس.

رسالة إخبارية للجمهور:

يمكن للرسالة الإخبارية الموجهة إلى الجمهور أن تحقق الأغراض التالية:

* تنبئ بأن التدريس الجيد يلقى التكريم والمكافأة.
* تؤكد على أن جودة التدريس في المرحلة الأولى من التدريس الجامعي يعتبر أولوية عالية.

وعلاوة على ذلك، يستفاد من الرسالة الإخبارية كوسيلة لقيام مركز تطوير هيئات التدريس بالإعلان عن خدماته وتسويقها وإبراز خدماته وموارده والعاملين فيه والتي تتعلق أيضاً بوحدات الخدمات الأخرى في الجامعة.

تأملات محرر

عندما تم تكليفنا بكتابة فصل من أجل المحررين الحاليين والمبتدئين للرسائل الإخبارية الموجهة إلى هيئة التدريس، اتضح شيئان لنا على الفور. أولاً، أدركنا أنه لا يمكننا أن نقدم كل شيء من شأن محرر مبتدئ أن يحتاج إلى معرفته. لذا، فقد حاولنا توقع أي أسئلة والتركيز على الأمور الأساسية. وحاولنا أيضاً اقتراح أشياء يسهل تنفيذها نسبياً وتأتي بفائدة ذات شأن. ثانياً، أدركنا أن عدداً من الناس الآخرين في أنحاء البلاد يستطيعون تنفيذ المهمة على الأقل بالجودة نفسها التي نستطيع أن نقدمها. كانت تلك فكرة رصينة. وفكرنا في أن نطلب من كل منهم بأن يساهم في جزء، ثم أدركنا أن ذلك ينطوي على كابوس من الناحية اللوجستية. بناء على ذلك، اكتفينا بأن نستقصي أفكار عينة من المحررين وأن نضمنها في هذا الفصل. أما بقية المادة فقد قررنا أن نكتبها بأنفسنا. (هذا النوع من القرارات يلقى ترحيباً من المحررين). من المفيد أن تتواصل مع زملاء آخرين في مجال التحرير. فمن خلال تبادل الأفكار والخبرات بين بعضنا، فإننا نشحذ بذلك جهودنا.

لقد طرحنا سؤالاً واحداً فقط على عدد من المحررين الناجحين الذين يعملون في مجال الرسائل الإخبارية المتعلقة بتطوير هيئة التدريس. فمؤسساتهم تمتد من المحيط الأطلسي إلى المحيط الهادئ، من ألبرتا إلى تكساس، من كلية محلية إلى جامعة كبيرة. والسؤال هو: ما هي أفضل خمس نصائح تستطيع تقديمها إلى المحررين المبتدئين للرسائل الإخبارية في الكليات والجامعات؟

نصح أغلبية المحررين بأن تكون الرسالة الإخبارية قصيرة وبسيطة ولطيفة حيث إن لدى أعضاء هيئة التدريس الكثير الذي يشغل اهتمامهم. تضمنت اقتراحات

أخرى التخلص من جميع الكلمات غير اللازمة والفائضة ومعاودة العملية وكتابة فقرات قصيرة تهدف إلى تحقيق جمل قصيرة مثالية.

وعلاوة على ذلك، كان هناك إجماع على الحاجة إلى تحديد أهداف الرسالة الإخبارية بعناية ثم القيام بتصميم شكل نموذجي لتحقيقها. وفي حين أن بوسع الرسائل الإخبارية تحقيق عدد كبير من الأغراض، إلا أنها لا يمكن أن تكون كل شيء لجميع الناس. فعندما يتوفر لديك إحساس واضح بالغاية والأسلوب والعرض، أفصح عنه وتمسك به. وبعد أن يتم قبول الرسالة الإخبارية، قم بتغييرات ببطء.

الجودة:

كثير من المحررين يؤكدون على أهمية جودة المحتوى. قد تضطر إلى تولي الكثير من الكتابة بنفسك بغية التحكم بالأسلوب والجودة على السواء. لا تخشى من تغيير ما يقدم إليك بطريقة بناءة، ولكن تذكر أنك محرر بالدرجة الأولى ومؤلف ثانياً.

يمكن للرسالة الإخبارية أن تكون جهداً تعاونياً من قبل و/ أو عن أعضاء هيئة التدريس. يمكن إرسال مسودات العمل إلى هيئة التدريس لتحريرها وتصحيحها وتكملتها. لابد أن تحدد موعداً نهائياً لإعادة المسودات. وفي حين أن العديد من المحررين الجيدين قد يتشددون في عملية التحرير في بعض الأحيان، فمن النادر أن يكون ذلك واضحاً وأن يسعوا إلى نيل الإشادة بمقدرتهم في الجهود التي يبذلونها من وراء حجاب. وكجزء من مراقبة الجودة عليك بمراعاة التحذير بضرورة مراجعة الأخطاء المطبعية بعناية.

الموضوعات:

كيف تجد المادة الجيدة؟ الكثير منها يمكن أن يأتي من هيئة التدريس، لا سيما إذا كنت تنظر إلى رسالتك الإخبارية بوصفها واسطة تواصل بن الزملاء العاملين في مجال التدريس. يقتضي التماس المواد المساعدة على مجاراة المحتوى لاحتياجات

هيئة التدريس وأذواقهم إشراك هيئة التدريس بملكية الرسالة الإخبارية. ومن الجدير أن تُضمن في الرسالة تغطية التشريعات وموضوعات أخرى تهم التدريس العالي على صعيد الولاية أو الصعيد الإقليمي أو الوطني إذ إن الرسالة الإخبارية قد تكون المكان الوحيد الذي يمكن لهيئة التدريس القراءة عن تلك القضايا فيه. ومع الوقت، من المحتمل أن تُوجد كادر من الكتّاب للقيام بعمليات مراجعة ما ينشر من كتب ومقالات والموضوعات الأساسية الدورية.

في بعض الأحيان يكون إجراء مقابلة لعضو هيئة تدريس عن أنشطة معينة ثم كتابة المقابلة بنفسك طريقة فعالة لإنتاج مقالة موجزة وفعالة. وقد يتضمن هذا إجراء مقابلات لأعضاء هيئة تدريس حصلوا على جوائز في نطاق التدريس أو جوائز أخرى. وتعد المثابرة على تبادل الرسائل الإخبارية مع مؤسسات أخرى مصدراً آخر للأفكار المتعلقة بالمحتوى. وإذا صادفت مقالة جيدة على نحو خاص، فإنك ستتمكن على الأغلب من الحصول على إذن بإعادة طباعتها أو الاقتباس منها في منشوراتك.

وعلاوة على ذلك، يمكن أن يكون استقصاء هيئة التدريس من أجل تقديم اقتراحات عن الموضوعات والدعوة إلى المشاركة في النصائح في مجال التدريس مصدراً غنياً للموضوعات القصيرة أو المقالات الأطول. وبعض المحررين يجدون أنه من المفيد التماس الأفكار من لجنة استشارية لهيئة التدريس. ويجد معظم المحررين أنه من الجدير الحصول على تغذية رجعية feedback من هيئة التدريس بصورة مباشرة وشخصية، رسمية وغير رسمية.

لقد بدأت شبكة التطوير المهني والتنظيمي إصدار نشرة سنوية في 1989 بعنوان "مقالات عن التميز في التدريس" وكثير من مطوري هيئات التدريس/ التدريس يُضمنون هذه المقالات كونها موضوعات خاصة في رسائلهم الإخبارية. وهذه المقالات قصيرة وموجزة عن قصد، ويتم اختيار المؤلفين لتقديم الأفضل في الفكر والممارسة. ويسمح بإجراء استنساخ غير محدود ضمن المؤسسة إذا كان لها

اشتراك مرخص. وتكون المقالات متاحة أيضاً إلكترونياً كيما يتم إرسالها على صفحات الإنترنت، إذا كان الوصول إليها مقيداً من خلال الجدران الواقية من النيران.

في بعض الأحيان قد تركز الرسالة الإخبارية على موضوع واحد وهذا يمكن حتى فعله لمدة سنة أو من أجل سلسلة من الأعداد الصادرة. ويفيد المزيج المناسب للمقالات قراءً متنوعين. ويساعد المحتوى الجيد في تسويق فرص التطوير المؤسسي لهيئة التدريس، ويستخدم بعضهم أوراقاً يتم إدخالها أو نزعها تساعد في الرد على إعلانات وقائع تطوير هيئات التدريس.

وتدل التجربة على أن المعلومات ذات الصلة بالموضوعات الراهنة تحفز هيئة التدريس على ما يبدو أكثر من التقارير المتعلقة بالأحداث السابقة. ويجب وضع المقالات الأكثر أهمية في الصفحة الأولى والصفحة الأخيرة بحيث تظل الرسالة الإخبارية تتكون من أربع صفحات، إن أمكن ذلك.

وأي رسالة تزيد عن ثماني صفحات تصبح شيئاً يقرأ لاحقاً (إن قرئ على الإطلاق). ويمكن للاقتباسات من مقالات وكتب أن تحفز القراء على الغوص أكثر فأكثر في المصادر.

المظهر:

مع أن المحتوى الجيد شيء أساسي، فإن جودة المظهر مهمة أيضاً في عرض رسالتك الإخبارية، التي يجب أن يروق مظهرها للعين وللفكر. اجعلها جميلة ولكن غير مبتذلة. ثمة خيط رفيع بين إنتاج نشرة جذابة مهنية وهدر أموال المؤسسة في قطعة براقة من القمامة.

إن العدد الأول من نشرة جديدة مسألة حيوية لأنه يؤسس اللهجة والنمط للعمل برمته. فإذا أمكنك، استخدم أحد الفنانين المختصين بالفنون التخطيطية في هذا العدد على الأقل ثم قم بتقليد الشكل بنفسك في الأعداد التالية. خصص وقتاً

كافياً للتصميم إذ إن ذلك يستغرق وقتاً أطول مما هو متوقع. فإذا كنت في المرحلة الاستهلالية، من المفيد أن تقرأ نصاً أو نصين عن النشر وتدرس رسائل إخبارية أخرى ثم قم بتنفيذ الرسالة الإخبارية الأولى برمتها من الألف إلى الياء، بما في ذلك التنسيق. إن الذين يستطيعون الاستفادة من مصمم للتنسيق والفنون التخطيطية يتمتعون بكماليات ثمينة. وحتى كلية صغيرة ربما لها شخص واحد مُلِمّ بهذه المجالات ويمكن الاستفادة من مشورته.

إن التنويع البصري يجذب القراء. من الوسائل الفعالة في هذا الصدد الأطر والأجزاء المظللة والصور الكاريكاتورية و العناصر التخطيطية والصور وفن القصاصات وحتى مجرد المساحة البيضاء البسيطة. ويجب أن تنطوي الحشوات على ذوق رفيع وأن تكون ذات صلة دون مبالغة في الجاذبية. ويجد معظم المحررين أن نموذج العمودين أو الثلاثة أسهل للقراءة من عمود واحد يمتد على طول الصفحة.

عليك باختيار حرف جيد لكتابة والالتزام به وأن تحقق التنوع والتأكيد من خلال الأحجام المختلفة للحدث والخط المائل italics والحرف الأسود الغامق. ولا تنقاد إلى إغراء حاسوبك في مزج عدة أنماط من الحروف. إن حجم 10 هو حجم شائع الاستعمال للنص. أما العناوين فيمكن استخدام الحجم 12 أو 15 لها. وتذكر دائماً أن "شيبة هيئة التدريس" تستدعي طباعة سهلة القراءة.

ثمة قاعدة عامة للتنويع البصري وهي استخدام رسم توضيحي واحد أو صورة لكل صفحتين. وتبرز الصورة على النحو الأمثل عند وجود اختلاف كبير بين لون الحبر ولون الصفحة. وتأكد من استخدام اقتباسات من النص على سبيل التنويع وجذب القراء لقراءة المقالة.

اقتراحات ختامية:

تتضمن الاقتراحات الإضافية من عملية استقصائنا:

1- ترويج رسالتك الإخبارية لهيئة التدريس والإدارة وربطها بنمط واضح من خدمات وأنشطة المساندة والتطوير.

2- من شأن زيادة توزيع الرسالة الإخبارية للإدارة والعاملين والمجالس ولكل من يساند أن يتعزز عبر معرفة المزيد عن مساعي مؤسستك.

يمكن قول أشياء كثيرة أخرى عن نشر رسائل إخبارية فعالة جراء الاقتراحات الإضافية من المحررين. غير أنه لعله من الممكن تلخيص هذا النصح بأن نسأل أنفسنا إن كنا سنقرأ رسالتنا الإخبارية إذا وصلتنا بالبريد؛ إذا كانت الإجابة بالنفي، فقم بالتعديل والتحوير والشطب وفقاً لذلك.

تسمية الرسالة الإخبارية

الشروع في إنتاج رسالة إخبارية يقتضي اختيار عنوان للنشرة وتصميم لوحة تحمل اسم الرسالة أو شعارها. تنطوي تسمية الرسالة الإخبارية على مختلف الاحتمالات. ابحث عن شيء يلفت الانتباه ويعكس هدفك ويمكن أن يتجسد في رسوم بيانية شيّقة وصور تنبض بالحياة.

إن استعراض رسائل إخبارية لمؤسسات أخرى يعطي فكرة عن التنوع الكبير في الأسماء وقد يساعد في إعطائك بعض الأفكار.

في كثير من الأحيان، يتضمن الاسم الحروف الأولى من اسم المؤسسة وكلمة "التدريس" مثل: التدريس في UNL، تدريس VCU ويمكن إدخال عناصر تخطيطية ضمن الاسم ذاته. على سبيل المثال، تفاحة بدلاً من الحرف "0" . أما لوحة الاسم فتعطي فكرة عن غرض النشر، وطابعها. فيجب التفكير ملياً بما يتم اختياره. فالاسم يحدد فعلاً نهج النشرة برمتها، ولسوف يظل ثابتاً على الأغلب مدة طويلة.

النشر بواسطة الحاسوب

يحتاج كثير من مطوري هيئات التدريس إلى طريقة للتواصل مباشرة مع أعضاء هيئة التدريس أو المدرسين المساعدين بشكل دوري منتظم وإن كان بشكل رسمي

نسبياً. في هذه الحالة قد تكون الرسالة الإخبارية وسيلة مفيدة لتحقيق هذه المهمة. من حسن الحظ أن ما تم إحرازه في الفترة قريبة العهد في تكنولوجيا الحاسوب أصبح يسمح لنا بإنتاج رسالة إخبارية مهنية في مظهرها ضمن المؤسسة عبر القيام بالنشر من خلال الحاسوب.

فالشخص الذي يتمتع بمهارات في مجال معالجة الكلمات ولديه أجهزة حاسوب مناسبة يستطيع إنتاج تنسيق إلكتروني بسهولة. المقصود بالنشر بواسطة الحاسوب desktop publishing إننا نستطيع إنتاج مادة مطبوعة باستخدام معدات وبرامج حاسوبية software لتصميم الصفحات إلكترونياً، ولترتيب الأعمدة وتحديد الأرقام والأحرف ذات التصميم الخاص ونوعها وإدخال الصور. إن الاستكشاف الشامل لمختلف المعدات والبرامج الحاسوبية قد يبدو صعب التحقيق إلا أن التذرع بالصبر واختيار الأجهزة التي تحقق الغرض والتي تستطيع تعلم تشغيلها يعود عليك بفوائد جمة. فيمكن نسخ المنتج النهائي أو نسخة الكميرا الجاهزة أو إرسالها إلى مطبعة تقليدية.

سوف تحتاج إلى ميزانية من أجل إقامة ورش تدريب لنفسك و/ أو لأعضاء الهيئة وكذلك من أجل الأجهزة والبرامج الحاسوبية. إذا كانت ميزانية مكتبك ضئيلة فقد تتوفر معدات الحاسوب في مكتب آخر في الجامعة أو في مطبعة محلية أو حانوت تصوير المستندات. إن التدريب على استعمال المعدات شيء أساسي ويمكن أن يجنبك الشعور بالإحباط وضياع الوقت. إن معظم بائعي الحاسوب الآلي يقدمون نوعاً من التدريب، كما تفعل معظم مراكز وسائل الإعلام/ الحاسوب في الجامعة. يمكن شراء برامج تدريس بالحاسب تتعلق ببرامج النشر بواسطة الحاسوب.

إذا كنت على اطلاع مسبق على عملية النشر التقليدية، فسوف تشعر بالمتعة جراء ازدياد التحكم بالتحرير والتصميم والتنسيق واللصق والأوقات التي يستغرقها

تنفيذ الأعمال، والمواعيد النهائية. وعلاوة على ذلك، فسوف توفر المال الذي كان ينفق سابقاً على خدمات صف الحروف وخدمات التصميم خارج المؤسسة. فإذا تم تنفيذ العمل بشكل صحيح، فسوف تكون النتيجة منتَجاً له طابع المنتج المهني.

إن النشر بواسطة الحاسوب شيء ممتع ويجعلك تشعر بالرضا عن نفسك. فالنظر إلى النسخة النهائية المطبوعة لرسالتك الإخبارية سيجعلك تشعر بالسعادة لمعرفتك بأنك قمت وزملاؤك بإنتاجها.

حيل مهنة التنسيق

عندما بدأنا رسالتنا الإخبارية، وجدنا أننا كلنا رغبة واندفاعاً، ولكن كنا نفتقر إلى المعرفة والتقنية. كان الحديث مع الأشخاص من ذوي الخبرة في مؤسساتنا مفيداً جداً واكتسبنا معرفة بالعناصر التي تشكل التنسيق الجيد للرسالة الإخبارية:

* رتب الرسالة الإخبارية من الخارج إلى الداخل. قم بتنسيق الصفحة الأمامية أولاً، ثم الصفحة الخلفية (اعتبرها الصفحة الأمامية الثانية). ثم عدِّل الأجزاء المتممة للمقالات (إن وجدت) و البنود المتبقية في الصفحات الداخلية.
* حاول إنشاء شكل مؤلف من وحدات متماثلة، تجنب "الانحناءات الحادة" التي تنشأ في مقالة ما بسبب الأعمدة ذات الأطوال المتفاوتة.
* قلل تتابع أجزاء المقالات من صفحة لأخرى قدر الإمكان، فكل "قفزة" تفقد فيها عدداً كبيراً من القراء.
* ضع عناوين تجذب القراء. تجنب العناوين الفرعية إلا في الأعمدة الثابتة (مثل مراجعة الكتب)، وسع العناوين بحيث تمتد على عمودين عندما يكون ذلك ممكناً. العناوين على عمود واحد صعبة التنسيق، وكثيراً ما تصطدم بعناوين أخرى على عمود واحد. تجنب كتابة العناوين كلها بأحرف كبيرة capital letters واستخدم الحروف العادية lower case كلما أمكن ذلك.

* استخدم أسطر مشوقة في الصفحة الأمامية لتوجيه القراء إلى مادة شيقة في الصفحات الداخلية.
* استخدم اقتباسات من المقالات لإثارة اهتمام القارئ وبقصد التنويع، حيث إن الصفحات الرمادية قد تبعث الملل في نفوس القراء.
* استخدم عناصر تخطيطية على سبيل التنويع والتشويق (وكحشوات جذابة) ولكن لا تكثر منها حتى لا تبدو النشرة متقطعة.
* لا تزدري الفراغ الأبيض، فهو يريح العين من النظر إلى صفحة ممتلئة بالكتابة. على أنه يجب عدم حبس المساحة البيضاء في داخل الصفحة. رتب الصفحة بحيث تنساب إلى الخارج بسهولة.
* وجّه الصور بشكل مناسب. يجب أن ينظر الأشخاص الذين في الصور باتجاه الجزء الداخلي من الصفحة. فإذا كانت الصورة ضمن عمود، ضعها إلى اليمين، ونسخة البداية إلى اليسار.

والأهم من كل ذلك، تذكر أن جميع النصائح هي مبادئ توجيهية وليست قواعد جامدة. فحسن التقدير وجودة المحتوى وطريقة عرضه يجب أن تكون لها الغلبة على الأمور الميكانيكية البحتة.

الخاتمة

إن العمل في تحرير رسالة إخبارية يستغرق من الوقت أكثر بكثير مما يتوقعه المرء. هذا العمل محفوف بالإحباطات، ابتداء من التنقيب عن المواد ولم شعث نسخة سائبة، إلى استباق المواعيد النهائية والبحث عن الأخطاء المطبعية. فمن المؤكد أنك لن تستطيع أبداً الحصول على عدد كامل تماماً، مهما حاولت.

فلماذا يأخذ الأشخاص هذه المهمة على عاتقهم؟ لأن في ذلك شعوراً بالفخر الناجم عن الإنجاز والشعور بالرضا جراء المشاركة مع الزملاء في الأشياء الجيدة،

وفرحة التحدي الذي ينتهي بالفوز. ويصعب في بعض الأحيان معرفة ما إذا كانت المزايا تُرجح على المِحن، لكن النداء قريب بما يكفي لأن ينبري معظمنا ويمضي قدماً.

إذا أتيحت لك الفرصة لأن تقوم بإنتاج رسالة إخبارية، اطرح على نفسك أولاً الأسئلة التالية:

* هل للرسالة أغراض واضحة وجديرة؟
* هل يوجد مساندة من هيئة التدريس والإدارة لهذا الجهد؟
* هل توجد أموال كافية من أجل القيام بعمل جيد؟
* هل أستطيع توفير الوقت اللازم لهذا العمل؟
* هل أتمتع بالشجاعة؟

إذا كانت إجاباتك إيجابية، لا سيما فيما يتعلق بالشجاعة، فعندئذ ننصحك بما يلي: إذا كنت مبدعاً وتشعر بالمسؤولية وتنخرط في العمل وإذا كنت حساساً ومجازفاً وصبوراً، فإنك ستكون محرراً جيداً.

كلمات شكر

لقد تكرم المحررون التالية أسماؤهم بتزويدنا بنصائح رائعة ومتنوعة ولابد من تقديم الشكر إليهم: جوديث شاندلر، جامعة فورمان، لورين إيكروث، جامعة هاواي؛ جيم إيسون، جامعة فلوريدا الجنوبية؛ بوب فلاجر، جامعة مينسوتا، دولوث؛ كليك غروونر، جامعة أبلاشيان؛ إدونيا هبرتزبيرغ، كلية أوغزبورغ؛ لي هامفريز، جامعة تينيسي، نوكسفيل؛ غلين روس جونسون، جامعة تكساس؛ إيدكامو، كلية رِد دير؛ سوزان خان، جامعة انديانا، جامعة بوردو في انديانابوليس؛ كريستوفر كنابر، جامعة كوين؛ آن لوكاس، جامعة فيرلي ديكنيسون؛ ديليفي رايت، جامعة نبارسكا، لينكولن؛ وكينيث زاهورسكي، كلية سانت نوربرت.

لورا بوردر هي مديرة برنامج تدريس الدراسات العليا في جامعة كولورادو، بولدر. وقد عملت في اللجنة المركزية لشبكة التطوير المهني والتنظيمي وكمنسقة للمؤتمر السنوي لشبكة التطوير المهني والتنظيمي في عام 1999.

لينك. فيش هو مستشار مستقل وكاتب مقيم في لكسينغتون، كنتاكي.

ماريلين وايمر هي أستاذة مساعدة في مادة التدريس والتعلم في كلية بيركس لي فالي في ولاية بين وهي محررة أيضاً لمجلة "الأستاذ المعلم".

البريد الإلكتروني: border@spot.colorodo.edu

lincfisch@aol.com



13

عوامل الخوف
جعل التكنولوجيا لعبة أطفال بالأساسيات

لي آن هـ. راذرفورد

المجازفة والتغيير جزء متعاظم في حياة هيئات التدريس في المراحل ما بعد الثانوية - لا سيما في ضوء ما أحرز من تقدم في مجال التكنولوجيا. كثير من المدرسين يتصدون للتحدي؛ وآخرون يستجيبون والخوف مستحوذ عليهم - الخوف من الالتزام بالوقت، الخوف من الظهور بمظهر الجهل، الخوف من لغة التكنولوجيا، الخوف من الفشل في مجال التكنولوجيا، الخوف من عدم معرفة نقطة البداية ومن الذي يُسأل والخوف من الاختيار الخاطئ.

على أن جزءاً من مهمة مطور هيئات التدريس يتمثل في إقناع أعضاء هيئة التدريس بالحاجة إلى التغيير - مساعدتهم على التغيير والتكيف؛ مساعدتهم في اعتماد استراتيجيات وتقنيات جديدة؛ والعمل معهم لتصميم تدريس مناسب للبرامج الوفيرة؛ وتدريبهم على إدارة آليات برامج التدريس الجديدة مثل الوسائط المتعددة multimedia، والشبكة الدولية وبرامج تعلم فردي غير متزامنة، وتلفاز متفاعل وبرامج عرض حاسوبية.

من سوء الحظ أن تطوير هيئات التدريس ليس خطيّاً وذا بعد واحد. بل إنه شيء ديناميكي. إن التحولات التي تحاول جهود هيئة التدريس أو تطوير التدريس

الترويج لها أو تمكينها تحدث مثل عمليات بيان تشكيل الحاسوب. يبدأ المشاهدون بالنظر إلى صورة شخص ما ويواصلون النظر فيما تتوالى التغييرات إلى أن يكاد الشبه بالشيء الأصلي يختفي. وهكذا، فإن المدرس الذي يأتي إلى مركز لتطوير هيئة التدريس للاستفسار عن تشجيع المزيد من النقاش في قاعة الدرس قد ينتقل إلى نوع من أنشطة التعلم التعاونية ومن ثم إلى نوع من مشاريع الطلاب الأقران المتبوعة بدراسات حالة قد تؤدي إلى حالات من المحاكاة. وفي غضون ذلك كله، وفي بعد آخر، تكون البرامج المتعلقة بتعلم الطلاب آخذة في التغير، مثلما هو الحال بالنسبة لدور المدرس الآخذ في التغير. فإذا قرنت هذه التشكيلات بخصائص تكنولوجية جديدة. يخرج إلى الوجود وجه جديد للتدريس والتعلم. وكل وجه جديد، بدوره، تتبعث عنه مجموعة جديدة من الأسئلة والأحاجي.

كيف يستطيع مطورو هيئات التدريس التصدي للتحديات والإجابة عن الأسئلة وحل الأحجيات الناجمة عن الجمع بين التكنولوجيا والتدريس؟ أولاً، عليهم أن يدركوا بأنه يوجد جانبان لهيئات التدريس ـ الجانب الفكري المتوقع والجانب العاطفي الذي لا يذكر إلا قليلاً. ثانياً، يتعين على هيئات التدريس أن يدركوا أن التكنولوجيا باقية من خلال تولي أمر التكنولوجيا واستعمالاتها من خلال تقرير من هو القائد؛ من خلال تيسير مقاربة التدفق التكنولوجي شيئاً فشيئا؟ والإدراك بأن التكنولوجيا ليست وحدة متراصة متناغمة بل إنها متعددة الوجوه؛ وأن يصبح المدرس على معرفة بالثقافة التقنية من خلال الانغماس فيها. هذه المعلومات قيمة كلها، لكن لها طابع فكري أو منطقي. ومع أنها إرشادية، فإنها لا تفعل سوى القليل للضرب على وتر الطفل الخائف الموجود في معظم الأشخاص، بمن في ذلك أعضاء هيئة التدريس. على أن الانخراط في المجازفة وقبول التغيير يجريان من خلال الجانب العاطفي أو المؤثر للمدرس. بالنسبة لهيئة التدريس هنالك عدة نقاط دخول إلى المواقف العقلية التي تقبل التغييرات التي تنطوي عليها التكنولوجيا، وتتمثل هذه في اللعب والمشاركة وعكس الأدوار مع الطلاب.

الرغبة في اللعب

لتوضيح مفهوم اللعب، لنأخذ مثلاً تدريب هيئة التدريس على التدريس في التلفزيون التفاعلي. في بادئ الأمر أقمنا، في جامعتنا، ورش عمل مدة كل منها نصف يوم وأطلقنا عليها اسم التآلف مع التدريس في التلفاز المتفاعل لتهيئة فريق كبير من أعضاء هيئة التدريس للتدريس في التلفاز المتفاعل للمرة الأولى. وقد غطت ورش العمل سلسلة واسعة من الموضوعات التي كان القصد منها توليد الثقة والراحة لدى مدرسي التلفاز المتفاعل المبتدئين عند مباشرتهم التدريس بهذه الوسيلة الجديدة الغريبة.

كانت القضية المركزية في ورشة العمل تتعلق بكيفية إجراء التخطيط. فالتوقع هو اسم اللعبة في عملية التلفاز المتفاعل. يتولى المدرسون عادة مستوى معين من المساندة للتدريس اليومي في الجامعة. غير أن هذه المساندة قد لا تكون موجودة ومختلفة أو أقل في إطار التدريس عن بعد عبر التلفاز المتفاعل؛ لذا، لابد لهيئة التدريس من التوقف عن الافتراض بأن مساندة التدريس عبر التلفاز المتفاعل هي ذات المساندة التي اعتادوا عليها في ظروف التدريس التقليدي. فلابد لهم من طرح الأسئلة المناسبة - الأسئلة التي من شأنها أن تتيح لهم التنبؤ بالمشكلات التي قد تنشأ. وإذا افترضنا أنهم يستطيعون صياغة السؤال، فإن باستطاعتهم تحديد مشكلة محتملة قبل ظهورها وربما تفاديها. فيما يلي بعض الأسئلة التي يطرحها المشاركون لتوضيح مخاوفهم:

* كيف سيتعارف الطلاب في مواقع مختلفة، وكيف سأتمكن من التعرف عليهمم؟
* بمن اتصل في حال حدوث مشكلة في البث؟
* كيف يختلف التدريس عبر التلفاز المتفاعل عن التدريس في الغرفة نفسها؟
* إلى أين أوجه نظري بحيث يتم تلاقي العيون؟

* ماذا أفعل لمراقبة امتحاناتي إذا لم يوجد مساعد في مواقع بعيدة؟
* كيف سأتعلم تشغيل الأجهزة؟

في بعض الأحيان كانت تتم الإجابة عن هذه الأسئلة خلال ورش العمل الأولى وفي بعض الأحيان لم يكن يحدث ذلك. على أنه كثيراً ما كان المشاركون من هيئة التدريس يتركون ورش العمل وهم يحملون هموم مجموعة من المخاوف أكبر من تلك التي كانوا يحملونها قبل مجيئهم. وقد أصبحوا على علم بالمآزق المحتملة أكثر مما كانوا عليه عند مجيئهم، لكن هذا العلم لم يؤثر إلا قليلاً لتهدئة مخاوفهم. إن ما كان يثير قلقهم هو أجهزة التشغيل وآليات البث، أمور مثل تناول الكميرات والتعامل مع المفاتيح واقتراب الكميرات وابتعادها عن الشيء المصوبة نحوه والتدوير الفوتوغرافي. لقد أخبرونا أن فكرة التدريس في التلفزيون المتفاعل جعلتهم يشعرون بأنهم غير قادرين على السيطرة على الأمور لوجود أشياء أكثر مما ينبغي عليهم الالتفات لها في وقت واحد ـ المحتوى، الطلاب هنا، الآليات، وما يبدو من عدم المرونة في الطريقة التي تم فيها تنسيق قاعة الدرس. كانوا يشعرون بأنه يتوقع منهم أن يلعبوا دور الممثل التلفزيوني دون تهيئة مسبقة أو تدريب أو ممارسة. وبصفة عامة، كان رد فعلهم الفوري التمسك بالشيء المألوف، أي المحاضرة بقبضة قاتلة. ومع أننا قمنا بتضمين تمارين لجعلهم ينخرطون في التعلم الفاعل عندما كانوا يتعلمون شؤون التدريس الفاعل عبر التلفاز المتفاعل، والإيضاحات المتعلقة ببدائل المحاضرات، إلا أنهم لم يقتنعوا بأن بوسعهم القيام بذلك. وقد توصلنا إلى نتيجة، بوصفنا مدربين، مفادها أننا حاولنا القيام بأكثر مما ينبغي بأسرع مما ينبغي. كان معنى ذلك بالنسبة لمخططي ورش العمل أن يعودوا إلى لوحة الرسم. هذه الورش كانت جيدة، لكنها لم تكن بعد جيدة بما يكفي.

بناء عليه، ولتحديد جلسات التلفاز المتفاعل التي يجب أن تلي هذه العروض الأولية، قمنا بإرسال استبيان إلى هيئة تدريس تلفاز متفاعل مستهدفة. حاولنا تحديد قاسم مشترك والمجالات التي كان أعضاء هيئة التدريس يرغبون بالمزيد من التدريب فيها.

وقد تضمن الاستبيان سؤالاً عن خبرتهم السابقة في التلفاز المتفاعل وخططهم المتعلقة بالتدريس فيه في المستقبل، وأكبر التحديات التي تواجههم فيه أو الهموم المتعلقة به، كما تضمن الاستبيان 13 بنداً من التي قد يرغبون في الحصول على مساعدة فورية بشأنها. وقد تضمنت هذه البنود ما يلي:

* أجهزة التحكم في خزانة التلفاز وجهاز الفاكس.
* جهاز الفيديو (عرض و/ أو تسجيل).
* برامج software العرض.
* تصميم الدورات.
* تصميم المقررات.
* تحليل مزيج الطلاب.
* نشاط متفاعل من موقع لموقع.
* هاتف متحدث.
* مبدي صور إيلمو .Elmo visualizer
* بريد إلكتروني.
* شرائح.
* بنود أخرى.

تم نشر إجابات عملية المسح عبر السبورة لكنها بدت أنها لا توحي بشكل دقيق أكثر مما ينبغي بأن الآليات (التحكم بالأقراص والمفاتيح والأجهزة الموصولة بالحاسوب) لا تزال تحير معظم الذين أجابوا أكثر من غيرها. لذا، فقد أقمنا

مجموعة أخرى من ورش العمل: "استخدام التلفاز المتفاعل برشاقة وسهولة"؛ "تقليب المفاتيح"، و"الجزء الثاني: استخدام التلفاز المتفاعل برشاقة وسهولة: بدء الفصل." كنا نسير بالاتجاه الصحيح من خلال فصل ما هو يدوي عن القضايا التي لها علاقة أكبر بالمفاهيم والتدريس. على أنه بالرجوع إلى الماضي، أجد أن الورش كانت معيبة من ناحيتين حيويتين. فقد كانت تتطلب من أعضاء هيئة التدريس شديدي الانشغال بأن يقضوا ساعات ثمينة في ورشتين. ومما زاد الأمور سوءاً أن الورش كانت من نوع "في الحالة التي" حيث إن مسؤولية دورات التلفاز المتفاعل لم تكن قد وزعت بشكل نهائي في ذلك الوقت. فمن دون هوى التعلم (أو الخوف الشديد) الذي توحي به الحاجة الفورية لم يكن الاهتمام الشديد بالتلفاز المتفاعل ظاهراً.

لدى تحليل عوامل الوقت والضرورة بدأنا في الوصول إلى الجواب. فلدى تحليل هذه الدورات الرصينة نوعاً ما والدورات المليئة بالتحذيرات، بدأنا نبحث عن طرق أحدث وأكثر تفاعلاً لوصل هيئة التدريس بالتدريس عن طريق التلفاز المتفاعل. كان من الواضح جداً أن نقطة الانطلاق بالنسبة لورش العمل كانت على صعيد التصور المجرد حول دائرة تعلم كولب Kolb (سفينيكي وديكسون، 1987). ومن جهة أخرى، فقد كان لدى المشاركين في هيئة التدريس مخاوف واقعية ملموسة تجريبية كان يتعين تناولها أولاً ـ قبل النظرية وقبل التطبيق على التدريس الجاد. كنا بحاجة إلى إيجاد ورش عمل تستند إلى دخول دائرة التعلم من الجانب الواقعي الملموس والتجريبي واضعين اليد على تجربة التدريس الجزئي لموضوع لا ينطوي على المجازفة في طليعة الدورة. ويمكن أن يتبع ذلك لاحقاً بالتأمل في تجربة التدريس الكوني الجزئي (كبسولة) والانتهاء بمناقشة النظرية.

التجربة الواقعية الملموسة:

لتحقيق ما نراه الآن حلاً أفضل لكي يعطينا خبرة واقعية، فقد أقمنا أيضاً ورشة عمل أخرى تم الإعلان عنها بوصفها يوم لعب عبر التلفاز المتفاعل. وقد لقيت هذه التجربة نجاحاً.

طلب إلى المشاركين الحضور وهم مستعدون لتدريس موضوع مألوف لا ينطوي على المجازفة. فقد اختاروا أشياء مثل التشجيع المناسب للتزحلق عبر القطر، وتعلم التلاعب بالأوشحة، صنع طائرة بواسطة دويلوس Duplos، تغليف الهدايا برزم أنيقة، القيام برقصة اسكتلندية، تعلم كيفية لعب بوكر الفيديو، زخرفة تصميم على قميص بالطريقة البسيطة، أو موضوعات أخرى جذلة.

وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين. و تم إرسال مجموعة إلى موقع البث والأخرى إلى موقع استقبال ضمن الجامعة. وفي منتصف ورشة العمل غير المشاركون مواقعهم كي يتمكنوا من معاناة التجربة وفهم ما سيواجهه طلابهم إما داخل الجامعة أو خارجها. هذا التفهم من شأنه أن يساعدهم على توقع احتياجات الطلاب التدريسية والتخطيط بناء على ذلك. فبعد بضع كلمات ترحيب موجزة والإعراب عن مستوياتهم الشخصية في مجال الخبرة عن بعد ودرس سريع عن معالجة التحكم الأساسي، انتقلت ورش العمل مباشرة إلى أقسام التدريس الجزئي.

ملاحظات تأملية:

عند الانتهاء من إلقاء درس، كان يتم نقده على الفور - لا من أجل مزايا محتواه، بل من أجل ما تم تعلمه بشأن التدريس عبر التلفاز المتفاعل. على سبيل المثال، في درس الأوشحة، طرح السؤال عن كيف ومتى سيتم إرسال معدات الأوشحة إلى المواقع البعيدة. فبعد درس الزخرفة، ناقشنا الألوان لتحديد اللون الذي ينتقل على نحو أفضل من غيره. ولتوضيح الرقص الإسكتلندي بشكل كاف فقد دعت الحاجة إلى تعديل زاوية الكميرا والاقتراب والابتعاد عن الشيء المراد تصويره. وقد أوضح عرض بوكر الفيديو إعداد الأدوات المستخدمة في الإخراج واحتمال تدوين استجابات المشاركين. وأظهرت دروس الكابسولة ضرورة وجود وسائل بصرية كبيرة والوتيرة المعتدلة والتوقيت الدقيق.

التصور المجرد:

انتقلت المناقشة بشكل طبيعي إلى كيفية تطبيق هذه التجربة الهزلية في التلفاز المتفاعل على السعي الأكثر جدية لتدريس فصل فعلياً ومقرر كامل. أين كانت توجد نقاط التماثل بين التدريس الجزئي والتدريس الكلي لمقرر في التلفاز المتفاعل؟ أي مفاهيم تعلم كانت موجودة عندما كانت هيئة التدريس تقوم بالتدريس الجزئي؟ وأين كان يمكن نقل النظريات المصرفية؟ لماذا كانت قابلة للانتقال؟

التجريب الفعال:

تمثل جزء مهم من جدول أعمال ورشة عملنا بإيصال الفكرة بشأن التدريس المتفاعل بواسطة التلفاز المتفاعل. ولمساعدة هيئة التدريس في التخلي عما هو مألوف وخوض غمار المجهول، أردنا الوصول إليهم قبل أن يصبحوا متمترسين في التمسك بأسلوب المحاضرات. كثير من ورش العمل المتعلقة بتدريب هيئات التدريس عبر التلفاز المتفاعل تقول للمشاركين بأن يدَرسوا بشكل فعال. ومع ذلك فإن الكثير من ورش العمل لا تقدم نموذجاً للتعلم الفعال.

في الوضع المثالي، يجب تخصيص جزء كبير في النصف الثاني من ورشة العمل لدورة ثانية من التدريس الجزئي لكل مشارك، وهذه المرة حول تدريس محتوى المقررات. ومع أن المشاركين كانوا بحاجة إلى الشعور بالمرح والابتهاج المقترنين بالتعلم العملي أولاً، فإن هدفهم في خاتمة المطاف هو التجريب العملي في مجال الأفكار التي يدرسونها في الواقع. على أنه بالنظر لبعض القيود، فإننا عازمون على إنتاج نموذج مصور للتدريس العملي في التلفاز المتفاعل وتوضيح الطرق العديدة التي يمكن فيها تنويع أساليب التدريس بنجاح. وسوف يعرض الفيديو نبذاً واقعية لعمليات المحاكاة والعمل الجماعي بين المواقع وأساليب تعلم تعاوني ودراسات حالة وعروضاً، وحتى استخدام وقت الاستراحة لإقامة علاقات عبر الأميال.

والخلاصة، كان نموذج يوم اللعب عبر التلفاز المتفاعل طريقة ناجحة للقيام في آن واحد بطرح نوع من البرامج التكنولوجية للتدريس فضلاً عن التعلم الفعال. وقد لخص النصف الأول من يوم اللعب - التدريس الجزئي - التعلم الفعال. ومن خلال الانتقال مما له طابع اللعب إلى ما له غاية في جو مساند، اشترك كل واحد في اللعبة التي طرحها التلفاز المتفاعل. وأزيل التوتر المقترن بالمهمة، وتجاذب المشاركون أطراف الحديث عبر المواقع، جنباً إلى جنب. فضحكوا وعلموا بعضهم تغيير الكميرات. بل إنهم بدؤوا يرون مزايا التدريس في استوديو إذاعي وفضلوها عن التدريس في الفصول العادية من الناحية التقنية. وفي تفهمهم لاحتياجات الطلاب للانخراط في عملية التعلم بطرق آسرة جداً، اعترفوا بأنهم كانوا يبتهجون أكثر مما يبتهجون في تلك الدروس المصغرة، التي أتاحت لهم المشاركة. والخلاصة، فقد استمتعوا بالأشياء الأساسية، وأتيحت لهم فرصة سانحة لتجربة التدريس عبر التلفاز المتفاعل. فمن خلال البدء على نحو بسيط، فكروا بتداعيات ما كانوا يفعلونه وبدؤوا يطبقونه على سيناريو تدريس أوسع نطاقاً. لقد شاهدوا التعلم الفعال في التلفاز المتفاعل مخططاً حيث إنه كان ينطبق على التدريس في الكليات، وكانوا بصحبة متعلمين آخرين (انظر الملحق 13-1 للاطلاع على أجندة يوم لعب عبر التلفاز المتفاعل).

تنجح مع الآخرين

إن صحبة الآخرين في الطريق المقفر والمعزول والمضلل الذي يؤدي إلى استخدام التكنولوجيا بشكل فعال هو ترياق قوي للخوف وحافز على النجاح. وفي حين أن بعض أعضاء هيئة التدريس قد عملوا بشكل منفرد ليتعلموا إدخال التكنولوجيا في تدريسهم، فإنه لم يكن يوجد "مجموعة مخطط لها للمسافرين إلى مضمار التكنولوجيا" ("للرقص مع التغيير"، 1994، ص11). فكل ما جرى قد حدث، في معظمه، بشكل منعزل. فقد عثر بعض المدرسين من ذوي الحظ العظيم صدفة

على رائد آخر في مجال التكنولوجيا في مكتب مجاور ليساعدهم عندما يغوصون في الوحل. غير أن هذه الموهبة في اكتشاف الأشياء النفيسة تعتمد على الحظ أكثر من الاعتماد على التخطيط.

وعلاوة على ذلك، فبما أن موضوعات التكنولوجيا تم اختيارها من قبل رواد هيئات التدريس حسب الاحتياجات الشخصية أو المزاج الشخصي، فإن توزيع المهارات هو توزيع عشوائي تماماً. فلدى كل واحد قطعة من الأحجية، ولكن قلة هم الذين لديهم فكرة عن كامل الصورة، التي تتغير، بالطبع، كل لحظة. فإن بعضهم لديهم خبرة في البريد الإلكتروني الابتدائي ويقوم آخرون بنقل الملفات عبر البرامج برباطة جأش وثقة بالنفس. وتتراوح مستويات المهارات بين أولئك الذين يتجنبون أجهزة الساقط الضوئي ويعتبرونها مفرطة في التقنية وأولئك الذين يضعون مناهجهم أو دوراتهم في الإنترنت. إن ما يتم إحرازه من تقدم على طريق التكنولوجيا يعتمد على حواجز مثل: وجود عمل آخر، الالتزام السابق إيجاد وقت للتطوير في الوقت الذي تجري فيه جميع الأمور في مجراها. من السهل تماماً التخلف عن موعد شخصي من أجل تعلم كيفية استخدام برنامج "باور بوينت" أو التفاعل في التلفاز المتفاعل، إن التطور التكنولوجي يحدث في طفرات وقفزات عندما يعتمد الأفراد على أنفسهم من أجل الحوافز.

إن إيجاد جماعة لتعلم التكنولوجيا يروق لأعضاء هيئة التدريس المعزولين في كثير من الأحيان في ميادينهم وأقسامهم ومكاتبهم، في غفلة عن التكنولوجيا المتاحة التي يمكنهم الاختيار منها، وغير القادرين على المحافظة على وتيرة ثابتة بما يكفي لاستبقاء الزخم إلى الأمام. وهذا يروق لهم لا لأن البؤس يحب الرفقة بل لأن الرفقة تطرد البؤس.

ثمة مبادرة تكنولوجية جارية في جامعتي، وكذاك أيضاً في مؤسسات أخرى. وكجزء من تلك البادرة، فقد جمعت خدمة تطوير التدريس استناداً إلى منحة من

مؤسسة بوش فريقاً من 35 من أعضاء هيئة التدريس الذين تبنوا فكرة استثمار الخيارات العديدة التي تتيحها التكنولوجيا من أجل تعزيز التدريس. وقد اجتمع الفريق بشكل دوري منتظم تماماً ووضعوا خارطة للمجالات التي يريدون استقصاءها معاً. وقد عرضوا أن يشركوا الآخرين في الفريق بما يعرفونه. لقد تفهموا حاجات بعضهم، وطمأنوا بعضهم وساندوا بعضهم، والأهم من كل ذلك، فقد ضحكوا مع بعضهم. فمن خلال الاجتماعات التي تم تنظيمها لهم، انطلقوا إلى الأمام وهم يشعرون بشيء من الراحة وبمزيد من قابلية التنبؤ.

فعلى سبيل المثال، انخرطوا، خلال مدة 20 أسبوعاً، في الأمور التالية:

* قاموا باستقصاء الحاجة لتغيير النماذج.
* قاموا بجرد مهاراتهم وأهدافهم المتعلقة بتعلم التقنيات.
* اتصلوا بما هو متوفر في الشبكة في موارد المكتبات وتعلموا كيفية الحصول عليها.
* شاهدوا ولعبوا وناقشوا لعبة خطر حاسوبيه اخترعها أحد أعضاء الفريق
* استكشفوا شبكة الإنترنت في مختبر مستخدمين URLs.
* تواصلوا مع فرق تصميم حاسوبي من جامعة أخرى.
* قاموا بفحص منهاج مفعل كلياً وقابل للتوسع على الشبكة وناقشوا مزاياه.
* جربوا التدريس بواسطة التلفاز المتفاعل.
* تعلموا كيف يضعون مناهجهم على الشبكة باستخدام HTML معدلة.
* تبادلوا الأفكار والمشاعر حول التدريس بمساعدة تكنولوجية.

ومع أن مهماتهم ومهاراتهم وموضوعاتهم مهمة جداً بالنسبة لهؤلاء الأعضاء في هيئة التدريس، إلا أن الثقة التي يقومون ببنائها معاً ـ الموقف غير المهيب من الاجتماع وإتقان التكنولوجيا ـ لا تقل أهمية. فإذا كان باستطاعتنا إقناع أو تمكين المدرسين من إيجاد فريق من الذين يطمحون إلى امتلاك ناصية التكنولوجيا، فإن

الطريق المؤدية إلى ذلك هي طريق مباشرة. فعملية إيجاد أي فريق تقريباً من هيئة التدريس سوف تفي بالغرض. يمكنك الإعلان عن المشاركة بواسطة النشرات أو الرسائل أو البريد الإلكتروني أو أي وسيلة أخرى متاحة. وأطلب أن تتم موافاتك بالإجابات والجداول الزمنية. نظم تواريخ وأماكن وأوقات للاجتماعات. قم بحجز القاعات واطلب المرطبات. على أنه من الأمور الحاسمة في الاجتماع الأول أن تأخذ فكرة عما يعرفه كل فرد ويرغب في أن يستفيد منه جراء المشاركة. فالمعرفة تأتي منهم وتتشتت وتتم المشاركة فيها. ومن الأهمية بمكان أن يأتي كل شخص بشيء ما لهذه "الطبخة" لأن المتعة تكمن هنا.

يتم تسريع الاتصالات مع الفريق وبين أفراد الفريق من خلال إيجاد عنوان بريد إلكتروني للإعلان عن الاجتماعات، وإرسال تذكير بالاجتماعات والسماح لأفراد الفريق بإرسال أنباء سارة وتمريرات، من خلال التسهيلات التكنولوجية. فالبريد الإلكتروني هو بالنسبة للكثيرين نقطة دخول ونقطة بيع لتطبيقات تكنولوجية أخرى.

على سبيل المثال، لقد أوجدت التكنولوجيا فرعاً لغوياً للغة الإنجليزية. اطلب من أعضاء فريق التكنولوجيا إحضار بطاقة بطول خمسة وعرض ثلاثة مع لفظة تكنولوجية لإشراك الآخرين بها. من بين الكلمات البراقة التي شدت خيال فريقنا "webbot"، "alpha geek"، "spamming" و"شبكة العنكبوت." عممم ما يؤدي إلى مواقع الشبكة التي ستساعدهم في التحدث بلغة التكنولوجيا. عمدهم في نهر الكلمات المركبة من الحروف الأولى لكلمات أخرى acronyms بأن تجعلهم يبدؤون باختزالات البريد الإلكتروني المضحكة: HHOK وهي الحروف الأولى من عبارة haha, only kidding (ضَحك، إني أمزح فقط)؛ IMHO (in my humble opinion (في رأيي المتواضع)؛ F2F (وجهاً لوجه) face- to face؛ WRT (with respect to (فيما يخص). ويمكن للأيقونات العاطفية (Emoticons) أن تضفي الدفء عند خلو الاتصالات التكنولوجية من اللمسة الإنسانية. على سبيل المثال -=: (للدلالة على

البكاء، لله-& للدلالة على اللسان المربوط، أو :@للدلالة على الضحك). وبصفة عامة، قم بالإشراف وتوقع ويسر وحافظ على اللهجة الخفيفة واجعل المهام ممكنة التحقيق.

أما بالنسبة لأولئك الذين قد يخرجون من الدائرة، فيمكننا توفير فرص للتواصل عبر الإنترنت يمكنهم متابعتها بشكل فردي، مثل قائمة المشاركين وأقسامهم وعناوين بريدهم الإلكتروني وأرقام البريد الصوتي. وخصص جلسات للمتخلفين كيما يلحقوا بالبقية بحيث لا يؤدي الغياب إلى استبعاد الذات من الفريق.

إذا كان ذلك ممكناً، قم بتأسيس سلسلة متواصلة لها تركيز واحد يكون ذا فائدة فورية. كمثال على ذلك، "كيف تعلم حاسوبك على أن يبحث الأشياء: برنامج تدريب لمدة خمسة أسابيع من أجل حاسوبك" جذب إجابات كبيرة من هيئة التدريس وجهاز العاملين من ذوي المهارات المختلفة الذين أوجدوا روح الجماعة فيما بينهم في اجتماعات شيقة عن النسخة الجديدة من برنامج "وورد بيرفكت"Word perfect من أجل ويندوز Windows. وبالرغم من خبرتهم المختلفة في العديد من خصائص البرنامج، فقد تمكن المشاركون من مساعدة جيرانهم وتلقوا بدورهم مساعدة منهم. وقد تراوحت ردود الفعل على تقييم ورشة العمل بين "غير خطر" و"لقد تعلمت جميع أنواع المعلومات والمهارات الجديدة. شكراً لإتاحة الفرصة للعب!".

تأخذ أدواراً

بعد أن كان أعضاء هيئة التدريس يقومون بدور تدريس تقليدي، فإن الكثيرين منهم يجدون أنه من الصعب العودة إلى صفوف المبتدئين. ثم إن الكثيرين من طلاب الكلية متقدمون في استخدام التكنولوجيا أكثر من أعضاء هيئة التدريس. وعلاوة على ذلك، فإن جميع الطلاب تقريباً لا يبخلون بخبرتهم ومساعدتهم لمن يطلب المساعدة من هيئة التدريس. وعندما يحدث ذلك تصبح أدوار المعلم والطالب معكوسة. وهكذا فقد نشأت طريقة ليس لِتعلم مهمة تقنية محددة فحسب، بل أيضاً للشروع في محادثة مع الطلاب على أساس المساواة وعدم التسلسل الهرمي في المراتب.

لنأخذ تجربتي كمثال. كنت أعرف أنه كان علي عمل أشياء كثيرة لأستحق لقب "من يجيد التعامل بالحاسوب." ولذا فقد تسجلت في دورة عنوانها "الحاسوب في التدريس"، وهي الأولى من نوعها في سلسلة من أجل المصادقة على الخبرة التكنولوجية. وقد شملت الدورة الأقراص المضغوطة CD-ROMs والكميرات الرقمية وأجهزة مسح Scanners ومعالج كلمات وبرنامج المحاسبة والرسوم التخطيطية وقواعد البيانات والنشر بواسطة الحاسوب وبرامج التقديم والوسائط المتعددة، إضافة إلى تحديد تطبيقاتها في التدريس. كان الحاضرون في الفصل يجتمعون ثلاث ساعات أسبوعية فقط في أحد المختبرات ثم يعملون بمفردهم لإنجاز المهام التي يكلفون بها. ومما عقّد عملي في الفصل أيضاً أن برنامج ماكينتوش الذي تم اختياره من أجل الفصل كان غريباً كلياً عني بصفتي أحد مستخدمي الحاسوب الشخصي. ولولا المساعدين الطيبين في المختبر والطلاب الآخرين الذين كانوا يحضرون الدورة معي لما حققت أي نجاح في ذلك الفصل. فقد اجتمعنا أنا وعدد من الطلاب حول شاشة أحد الحواسيب وجمعنا المعلومات القليلة التي نعرفها لإتقان برنامج ايكسيل Excel أو لنتعلم سحب تلك الأشكال العنيدة والزلقة حول برنامج الرسوم التخطيطية. من خلال التعاون مع الطلاب تذكرت مرة أخرى مدى قدرتهم والمرح المقترن بالانجراف مع الأثر الذي تخلفه طاقتهم. من خلال اتصالي الوثيق بهم لم يسعني سوى تعميق فهمي للكيفية التي تعلموا بها وعالجوا المعلومات. وقد أتاحت لي هذه الفرصة استخدام مهاراتي المعرفية العالية لمساعدتهم على التعلم، أما هم، فقد استخدموا مهاراتهم الحاسوبية لمساعدتي على فهم أفضل طريقة لتعلم التكنولوجيا وإلى من أذهب من أجل الحصول على المساعدة التي أحتاجها (كتب الكيفية، دروس على الشاشة، مساعدة شخصية، كتيبات التدريسات). ومن خلال التخلي بسرور عن أي ادعاء بالخبرة، فقد سُمح لي بالدخول إلى دائرة المتعلمين.

الخاتمة

"ألا ليت الشباب يعود يوماً" مقولة لا حاجة لأن تكون ضرباً من التحسر. فقد تكون وصفة واحتفالاً. إن الذي يبدد الخوف من التكنولوجيا ويحولها إلى لعبة أطفال هو موقف اللعب الجريء المرح مع الأقران والتناوب على ركوب الأرجوحة. إن الدفء الإنساني هو الذي يزيل البرودة من التكنولوجيا. اللعب هو عمل الأطفال، لكنه يستطيع تعزيز عمل الراشدين أيضاً.

لي آن راذرفورد. تدرس الكتابة في جامعة مينسوتا، دولوث، لكن تركيزها خلال عدد من السنوات كان على تطوير هيئات التدريس. وهي محررة "تطوير التدريس" ومستشارة لهيئة التدريس وتعمل على إدخال التكنولوجيا إلى التدريس.

البريد الإلكتروني: Irutherf@d.umn.edu



الملحق 13-1

أجندة ليوم لعب في التلفاز المتفاعل

السياق:

اطلب من المشاهدين أن يعرفوا أنفسهم بالاسم والخبرة مع الاهتمام بالتلفاز المتفاعل. سلهم عما يدرسون وكيف يدرسون الآن (استباقاً للتحدث لاحقاً عن كيف أن التدريس في التلفاز المتفاعل مختلف ومشابه في آن واحد للتدريس في القاعة نفسها).

الاهتمامات:

اطلب من المشاركين كتابة سؤال عن التدريس في التلفاز المتفاعل. استمع للأسئلة بسرعة ولكن دون أن تحاول الإجابة عنها في هذا الوقت.

أدوات التحكم:

قدم لكل شخص خارطة عن أدوات التحكم، ووضح كيف أنه يمكن تبسيط الخارطة لغاية الوصول إلى أكثر عناصرها أساسيّةً. اجعل كل شخص يتدرب على أدوات التحكم. اذكر العناصر الخارجية البعيدة عن المركز، لكن لا تحاول التصدي لها.

التدريس الكبسولي:

تتاح لكل شخص خمس دقائق (تقريباً) لتقديم درس قصير عن موضوع يختاره.

النقد:

بعد التدريس الكبسولي مباشرة، يقوم كل شخص بمناقشة تجربة التدريس المصغر لنفسه كطالب (في أي موقع) وكمدرس محتمل في التلفاز المتفاعل في التلفاز المتفاعل.

ما الذي نجح وما الذي لم ينجح وما الذي يجب تنفيذه بشكل مختلف في المرة القادمة (المحتوى ليس موضع تساؤل، بل العملية فقط بالنسبة للواسطة).

الربط:

اربط بين التدريس المصغر وتدريس مقرر من المقررات. شاهد فيلم عن طلاب يجري تدريسهم بشكل متفاعل في التلفاز المتفاعل. واجعل المشاركين يخططون لتدريس جزء من مقرر حقيقي في التلفاز المتفاعل مع التركيز على التعلم الفاعل وتعاون المواقع بين بعضها.

الختام:

عُد إلى أسئلة المشاركين الأولى بشأن التلفاز المتفاعل، ولتساعد المجموعة في الإجابة عنها. اذكر المصادر التي قد تساعد في توسعة الإجابات.



المراجع

Albright, M., & Graf, D. (Eds.), (1992). *Teaching in the information age: The role of educational technology*. New Directions for Teaching and Learning, No. 51. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Austin, A., & Baldwin, R. G. (1991). *Faculty collaboration: Enhancing the quality of scholarship and teaching*. (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 7)

Bates, A. W. (1996). *Technology, open learning & distance education*. Madison, WI: Magna.

Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1)

Brown, D. G. (1999). *Always in touch: A practical guide to ubiquitous computing*. Winston-Salem, NC: Wake Forest University Press. Distributed by Anker Publishing.

Brown, D. G. (Ed.). (2000). *Interactive Learning: Vignettes from America's most wired campuses*. Bolton, MA: Anker.

Brown, D. G. (Ed.). (2000). *Teaching with technology: Seventy-five professors from eight universities tell their stories*. Bolton, MA: Anker.

Cyrs, T. E., Smith, F. A., & Conway, E. D. (1994). *Essential skills for television teaching*. Las Cruces, NM: New Mexico State University.

Duning, B. S., Van Kekerix, M. J., & Zaborowski, L. M. (1993). *Reaching learners through telecommunications*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Falk, D., & Carlson, H. (1995). *Multimedia in higher education*. Medford, NJ: Information Today.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. (ASHE-ERIC Higher Education Report No 4)

Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning strategies for the college classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Oblinger, D. G. & Rush, S. C. (Eds.). (1997). *The learning revolution: The challenge of information technology in the academy*. Bolton, MA: Anker.

Rossman, M. H., & Rossman, M. E. (Eds.). (1995). *Facilitating distance education*. New Directions for Adult and Continuing Education, No. 67. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Rutherford, L. H., & Grana, S. (1994). Fully activating interactive TV: Creating a blended family. *T.H.E. Journal*, 22 (3), 86-90.

Rutherford, L. H., & Grana, S. (1995). Retrofitting academe: Adapting faculty attitudes and practices to technology. *T.H.E. Journal*, 23 (2), 82-86.

Silberman, M. (1996). *101 strategies to teach any subject*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

14

نشرة مفيدة: إيجاد واستبقاء جو إيجابي في الفصل

ليندا ر. هيلسن

يهدف هذا الفصل إلى التعريف بنشرة يتم توزيعها لمساعدة أولئك الذين يعملون مع هيئة التدريس في جماعات صغيرة أو في إطار ورشة عمل. في التعريف بهذه النشرة فإني إنما أضاهي ما رأيت بالفعل وهو ينفذ منذ أن انخرطت بتنظيم شبكة التطوير المهني والتنظيمي: إذا كان لدي شيء ما يمكن الاستفادة منه، فسأطلع الغير عليه. النشرة هي عبارة عن ملحق بهذا الفصل بحيث يمكن استنساخه بسهولة.

لقد تم جمع الأفكار في الملحق 14-1 "اقتراحات لإيجاد جو إيجابي في الفصل" عبر السنين من خلال مراقبة أعضاء هيئة تدريس آخرين وهم يقومون بالتدريس، ومناقشة التدريس مع الزملاء، وقراءة كل ما كنت أستطيع العثور عليه. فإذا كنت قد سبق لي أن تحدثت إليكم، أو حضرت واحداً من عروضكم، أو قرأت أي شيء كتبتموه، فقد تتكون لديكم فكرة. هذه النشرة هي تجميع لنصائح مفيدة لأولئك الذين يحتاجون للعمل على تطوير تواصل أفضل مع الطلاب أو الذين يريدون مجرد تجربة شيء جديد. ولن ينجح كل أسلوب مدرج بالنسبة لكل مدرس – اجعل أعضاء هيئة التدريس لديك يحاولون تنفيذ تلك الاقتراحات التي تناسب شخصياتهم، والتي تشعرهم بالراحة.

طرق فعالة لاستعمال النشرة

لقد استعملت هذه النشرة بعدة طرق. على سبيل المثال، أرسلتها إلى أعضاء هيئة تدريس ناقشوا معي جو الفصل لكنهم كانوا غير راغبين في الحضور إلى المكتب وكأساس لمناقشة تجري بين مجموعة صغيرة مع قسم معين أو مع مزيج مهتم بالموضوع من أعضاء هيئة التدريس. عندما أفعل ذلك، فإني دائماً أكلف المشاركين بالحضور وهم مستعدون لإطلاع الآخرين على نقطة قوة يتمتعون بها كمدرسين. وأقوم بصياغة كيفية ما أريد من أعضاء هيئة التدريس أن يفعلوه، خلال ما لا يزيد عن دقيقتين. فإذا أتيح لهم المجال فإن بإمكانهم بسهولة ملء كل الوقت المخصص لمناقشة خبرتهم دون التطرق إلى النشرة على الإطلاق. وبعد أن يُطلع المشاركون بعضهم على نقاط قوتهم كمدرسين، أقوم بتقسيمهم إلى مجموعات صغيرة، وأكلف كل مجموعة بجزء من النشرة، حسب عدد المشاركين، ومهمتهم قراءة الجزء المسند إليهم من النشرة ومناقشة الأساليب المدرجة فيها والتوصل إلى توافق بشأن فكرة واحدة – إما تكون مدرجة في الجزء الذي تم تكليفهم بقراءته أو يقترحها أحد المشاركين – لإطلاع المجموعة الكبيرة عليها. هذا يفضي إلى مناقشة حافلة. استخدام هذا الشكل يستغرق حوالي ساعة إلى ساعة ونصف الساعة.

وقد استخدمت هذه النشرة أيضاً لتكون لُبَّ ما يجري في ورشة عمل تستغرق من ساعتين إلى ثلاث ساعات كنت أقوم بتنفيذها في أنحاء البلاد وفي جامعتي. وحتى عندما يكون عدد المشاركين كبيراً، كنت أطلب من كل مشارك يناقش إحدى نقاط القوة. أشعر بأن هذا أمر حاسم للتواصل. إن أفكاراً مثل استكشاف "دورة تعلم كولب التجريبية" (سفينسكي وديكسون، 198)، "هرمية ماسلو المتعلقة بالاحتياجات" (آتكنسون، 1981)، أنماط التعلم المختلفة، "تمرين في التصور: مناخ فصل" (هنلسين، 1988)، "اقتراحات بشأن إيجاد مناخ إيجابي في الفصل" (هيلسن، 1988)، عينة من طرق كسر الجليد وطرق لجمع المعلومات عن الطلاب تؤدي إلى مناقشة عملية إنشاء علاقة أكاديمية خاصة (فيش، 1988)، مفهوم التدريب (فيش،

1983)، صفات المدرس الناجح (غابرييل، 1987)، وكيفية ضم كل هذه الأفكار إلى بعضها لخلق انطباع ذي مغزى على حياة الطلاب. وتستخدم نصائح بشأن المحاضرة والمناقشة واستعمال المجموعة لإطلاع الآخرين عليها بوصفها نقاط قوة. ويشجع المشاركون على إحضار نماذج من مناهجهم ووسائل كسر الجليد ووسائل أو أساليب جمع المعلومات عن الطلاب. ويتم، بالطبع، تقديم مقبلات سخية ونشرات مفيدة. ويطلب من المشاركين تسجيل أسمائهم مسبقاً كيما يكون بالإمكان تحديد أحجام المجموعات مسبقاً.

إن ربط التعلم بالحياة هو غاية التربية والتدريس. فإيجاد واستبقاء جو إيجابي في الفصل سيؤدي إلى تدريس وتعلم أكثر فعالية، وإلى المزيد من التواصل وعلاقات الألفة وزيادة تذكر الطلاب وخبرات أكثر تحقيقاً للرضا لكل من الطلاب والمدرسين، وربما حتى إلى تقييم أفضل لعملية التدريس.

لذا، اقترح أن تقوموا بتجربة هذه النشرة. أرجو الاتصال بي إن كان لديكم اقتراحات أخرى لإضافتها إلى القائمة، أو إذا كنتم تشعرون بالفضول بشأن تجربة "تمرين في التصور: مناخ الفصل"؛ إنه تهيئة حقيقية لاستعمال النشرة التي يدور حولها هذا الفصل.

قد تساعد بعض الأساليب المدرجة في الملحق 14-1، "اقتراحات بشأن إيجاد جو إيجابي في الفصل" أعضاء هيئة التدريس والطلاب لديك في الاستمتاع بالتواصل عبر الشبكة والمشاركة في المعلومات مما يؤدي إلى تدريس أفضل وهو ما هي عليه شبكة التطوير المهني والتنظيمي.

في السنوات الأولى، قدم لي راستي وادوورث، لين مورتنسن، لينك ومنيش، ماريلا سفينسكي، كارون لويس، لو آن يكلرسون، دين أوسترمان، جويس بوفلاكس – لونده، بوب يانغ، ديل رايت، جودي نيكويست، دون وولف، غلين روس جونسون، ليبي غاردنر، بيتي إيريكسون، جون أندرسون، بوب بيرليوني، شيريل ريخمان هروسكا،

إليزايت موران، بوبي هيلينغ، وهم فيض من غيض، مساعدة عملية قيّمة. فلولا الوقت الذي خصصوه لي ولولا المواد التي أطلعوني عليها لما كانت لدي أي فكرة عن كيف أكون مستشارة في تطوير التدريس.

ليندا ر. هيلسن: هي مديرة خدمة تطوير التدريس في جامعة مينسوتا، دولوث، حيث تقوم أيضاً بتدريس مقرر الكتابة. وقد كانت عضواً في اللجنة المركزية لشبكة التطوير المهني والتنظيمي.

البريد الإلكتروني: Ihilsen@d.umn.edu.



الملحق 14-1 اقتراحات لإيجاد مناخ إيجابي في الفصل

نصائح لليوم الأول وما يليه:

1- الوصول مبكراً إلى الفصل والتحدث مع الطلاب أثناء التهيئة.

2- ضع اسم ورقم الفصل على السبورة بأحرف كبيرة لكي يغادرها من هم في غير فصلك.

3- أظهرت الأبحاث على أن الطلاب يحددون نوعية المدرس ونوع الخبرة التي سيحصلون عليها من الدرس في الخمس عشرة دقيقة الأولى (بوفالاكس، 1985). كما أظهرت الأبحاث أن المدرسين الذين يتركون الانطباعات الأكثر دواماً على الطلاب هم الذين لديهم حماس ويولدونه عند الطلاب (ماكيشي، 1998).

أ- كن على استعداد. خطط بدقة كيف ستبدأ درسك. قدم معلومات عن مقررك وما يحتاج إليه الطلاب.

ب- اجعل ما تشعر به من حماس نحو تخصصك ينتقل إلى طلابك. ليكن حماسك مقروناً بروح الفكاهة.

4- إذا كنت تقوم بتفقد الحاضرين، اطرح بضعة أسئلة وأنت تقوم بذلك، أو اطلب منهم إطلاع بعضهم بعضاً على سبب حضورهم دروس هذا المقرر. هذا سيساعدهم على أن يصبحوا أفراداً في نظرك. علاوة على ذلك، أفصح عن نفسك عندما تكتشف فرصاً مناسبة. فأنت، أيضاً، يمكن أن تصبح شخصاً في نظرهم دون أن تفقد شيئاً من مركزك. إن الكشف عن شخصيتك سوف يزيد، في واقع الأمر، مصداقيتك ويساهم في إيجاد مناخ تعلم أفضل عبر إعطاء المثل بالصراحة. دعهم يسألونك أسئلة عن نفسك، وهذا قد يكون تجربة تفتح عينيك.

5- أكد على أنك في متناول الطلاب.

أ- إذا كنت تريد من طلابك الحضور إلى مكتبك، أفصح عن ذلك بصدق.

ب- اذكر ساعاتك المكتبية وعنوانك الإلكتروني وأرقام هواتفك المناسبة لاتصال الطلاب بك، وإذا كان يوجد قيود على الأوقات التي تقبل فيها الاتصالات، اذكرها بوضوح. وإذا كنت لا تريد أن يتصلوا بك خارج الجامعة، اذكر ذلك.

جـ- أخبر الطلاب بالأوقات الأخرى التي ربما تكون متاحاً فيها.

* بعض الأساتذة يجدون صعوبة في جذب الطلاب إلى مكاتبهم. أحد هؤلاء يتصل بالطلاب في مركز الطلاب بشكل عفوي. فيقول في أول يوم للتدريس: " أنا اذهب لتناول القهوة كل يوم في الساعة التاسعة والنصف في الكافتيريا. فإذا أردتم التحدث إليّ تعالوا واجلسوا معي." مثل هذا المدرس لن يفتقر أبداً إلى الطلاب حول طاولته فحسب، بل أصبح الآن لديه من الطلاب أكثر مما يستطيع التعامل معهم وهم في طريقهم إلى مكتبه.

* حاول جلسة "فكر واشرب" الطوعية لمناقشة محتوى أحد المقررات في الكافتيريا أو في مطعم قريب من الجامعة. فالطلاب يتوقون إلى الاتصال الشخصي ويتطلعون إليه ويزدادوا اندفاعاً من جرائه (لويس، 1987).

* اشرح لهم الالتزامات المهنية التي لديك والتي تحول دون استقبالك لهم في بعض الأوقات.

6- اذكر أهدافك من المقرر مباشرة وما تتوقعه من الطلاب. صِف المهارات التي يحتاج الطالب إليها للنجاح في مقررك. أعطِ فكرة عامة موجهة إلى الطلاب عن كامل مقررك: "عند إتمام هذا المقرر، سوف تتمكنوا من...." اكتب منهجك بحيث يتمكن الطلاب من فهم طبيعة مقررك، وليس لتنال إعجاب زملائك بالكلام المبهم الموسوم بطابع التباهي.

7- حدد الإجراءات الواجب اتباعها منذ اليوم الأول.

أ- اكتب الموضوعات الرئيسة التي ستتم تغطيتها على السبورة بواسطة الساقط الضوئي أو النشرات أو الإسقاط بواسطة الحاسوب.

ب- قدم دائماً نظرة إجمالية للدروس تتضمن ماهية (المادة التي ستتم تغطيتها)، وسبب (وَصِلت قمت به بالمقرر)، وكيف (الأساليب والتمارين والواجبات التي سوف يتم استخدامها).

جـ- قدم بشكل ثابت كل جزء جديد من المادة وقم بتغطيته واجعل له خاتمة توجز ما جاء فيه.

د- ليكن لديك دائماً خلاصة لوقائع اليوم.

* أنت تستطيع فعل ذلك، ولكن لم لا تطلب من طالب أو طالبين أن يذكروا النقاط الرئيسة التي تمت تغطيتها اليوم؟ ليس هذا هروباً من عملك؛ بل إنه يساعد الطلاب على استيعاب المعلومات من خلال الإفصاح عنها. فكلما زادت الفرص التي تمنحها لطلابك للتعبير ازدادت سرعة فهمهم لعمليتك ومحتواها.

* يمكن وضع خلاصتك بذكاء في الجزء الأخير من درسك لتجنب فقد الطلاب لاهتمامهم عندما يسمعون إشارة الجزء الختامي. فإذا قمت أنت، أو أحد الطلاب، بإيجاز ما حدث قبل تغطية النقطة الرئيسة الأخيرة المدرجة في قائمتك، فإن الطلاب سيستفيدون في كثير من الأحيان، دون أن يشعروا بذلك.

هـ- ضع قواعد صارمة بشأن ضبط السلوك منذ اليوم الأول. أخبرهم عن المدة التي تتوقعهم المشاركة فيها قبل الاستعداد للمغادرة. فيما يلي قائمة موجزة للأساليب التي لاحظت أن المدرسين يستخدمونها لإعلام الطلاب بانتهاء الدرس.

* "عندما تظهر الصورة الكاريكاتورية من الساقط الضوئي، يمكنكم الانصراف".
* "بعد طرحكم لثلاثة أسئلة مناسبة بشأن المادة التي تم تناولها، يمكنكم الانصراف." وهذا أفضل من "هل من أسئلة؟" فبدلاً من أن يكره الطلاب أولئك الذين يطرحون الأسئلة، فإنهم سيقدرون أولئك الذين يطرحون أسئلة مناسبة.
* "سوف ننهي كل درس بقطعة نموذجية من الموسيقى التي ندرسها".
* "أنتم ملك لي حتى الساعة 10.50".

د- من المناسب إنهاء كل درس بإغراء الطلاب بحضور الدرس القادم. أعطهم سبباً يدفعهم إلى العودة.

8- احفظ أسماء الطلاب بالسرعة الممكنة. واحد أو أكثر من الإجراءات التالية يمكن أن يساعدك في هذه المهمة:

أ- أوجد وسيلة مناسبة لطلابك لكسر الجليد كيما تتاح الفرصة لكل طالب بأن يتحدث مع طلاب آخرين فيما تقوم أنت بالتجول بينهم. وأفضل الوسائل التي تجعل الطلاب يتحدثون عن تجاربهم بما يتعلق بمحتوى المقرر. ففي دروسي المتصلة بالكتابة التطويرية، مثلاً، يمكن التخفيف من الكثير من القلق عبر جعل الطلاب يتحدثون عن مخاوفهم من المقرر، وبإمكانك معرفة الشيء الكثير عنهم وأنت تسمع ما يقولون.

ب- خذ لقطات بواسطة كميرا بولارويد لستة طلاب في كل لقطة. واجعل الطلاب يكتبون أسماءهم في أسفل الصورة. وهذا أسلوب رائع لكسر الجمود بالنسبة لطلاب الفصل، أيضاً، لأن ستة طلاب قد لا يكونوا قد رأى بعضهم بعضاً من قبل يستعدون لأن تؤخذ لهم صورة عائلية. فإذا أرفقت هذه الصورة بأوراق المعلومات التي قمت بجمعها عن كل طالب فإن ذلك يسرع ربطك بين الأسماء والوجوه.

جـ- إذا جعلت الطلاب يقدمون جدولاً زمنياً، خصص مكاناً لهم لإضافة "ما أريدك أن تعرفه عني".

د- استخدم أوراق معلومات يمكن أن تُضَمنها معلومات عن المقررات اللازمة كشرط أساسي وهوايات واهتمامات - الإمكانات متعددة.

هـ- اطلب من الطـلاب كتابة أسمائهم ومخاوفهم المتعلقة بالمقرر على بطاقات 3 × 5 وتحدث عن هذه المخاوف في الحصة التالية.

9- اسأل الطلاب عما يريدونه ويحتاجون إليه وما يتوقعون أن يتعلموه في هذه الدروس. يمكن تنفيذ ذلك من خلال المناقشة أو ورقة وقلم أو واجب منزلي أو بواسطة البريد الإلكتروني. اعمل بكل تأكيد على إعطائهم شيئاً من وقتك لمعالجة مخاوفهم.

10- انتظر قليلاً في الفصل للإجابة على أسئلتهم. تحدث إلى الطلاب بصورة شخصية. اسألهم إن كان درسك واضحاً ومفيداً ويلبي احتياجاتهم. سؤالك طلابك عن كيفية أدائك تجعلهم يدركون أنك تحترم آراءهم.

نصائح لاستبقاء مناخ تعلم إيجابي

1- اهتم بالوسط الطبيعي

أ- افحص الإنارة في قاعة الدرس. تأكد أن الجميع يستطيعون رؤية النصوص وقراءتها من خلال الساقط الضوئي أو شاشات العرض الكبيرة. من جهة أخرى، لا حاجة لإضاءة كل الأنوار في الساعة الثامنة صباحاً.

ب- شجع الطلاب على إخبارك عن أية إزعاجات لراحتهم. مثلاً، إذا كانت نافذة مفتوحة تأتيهم بتيار هوائي بارد. قل لهم أن يشعروا بحرية إجراء أية تعديلات.

2- لتكن الأمثلة التي تستخدمها ذات صلة بحياة الطلاب. "ما هو شعورك إزاء قيام شخص ما بإلقاء كمية كبيرة من النفط في بحيرة سوبيريور؟" "كيف سيؤثر هذا التيار الهوائي على ميزانيتك المخصصة للطعام؟"

3- لا تتقيد تقيداً صارماً بمنهاجك بحيث لا تجد فرصة للاستفادة من ظروف حياتية واقعية؟ إذا زار جيسي جاكسون جامعتك، ابحث عن طريقة لربط هذا الحدث بما يجري في فصلك وفي حياة طلابك.

4- خاطب الطلاب بأسمائهم. استخدم مخطط للمقاعد مع بطاقات تحمل أسماءهم، أو أسلوب أخذ صور بولارويد أو أي شيء ينجح في جعلك تحفظ أسماءهم.

5- تذكر أنه ما كل الأسباب لعدم إتمام الواجبات هي أعذار. نعم، يجب أن نضع قواعد، لكن يوجد ظروف لابد فيها من مخالفة القواعد. كن رحيماً لا متشككاً.

6- اقرأ إجابات جمهورك دائماً.

أ- إذا اتضح من علامات وجوههم أنهم لا يدرون ما تتحدث عنه. كن مستعداً لطرح المفهوم بعبارات مختلفة مع إيضاحات مختلفة. فتوقُّع زوال حيرتهم والتباسهم مع الزمن لا يكفي.

ب- إذا شعر طلابك بالملل، أو إذا كنت قد تناولت للتو موضوعاً عميقاً بشكل مكثف، فلا مانع من التوقف والسماح لهم بالحديث أو التمدد لمدة دقيقة أو دقيقتين ثم مواصلة الدرس.

جـ- في الدروس التي تستغرق مدة طويلة، أعطهم فرصة استراحة للاستجابة إلى الراحة البشرية. إذ إنه من الصعب متابعة ما تقوله إذا كان لديهم احتياجات ملحة.

7- قدم لهم تشجيعاً غير لفظي.

أ- حافظ على تلاقي العيون.

ب- تحرك ضمن قاعة الدرس. ابتعد عن المنبر. دعهم يشاهدون رغبتك في أن تكون بشراً. اجلس على مقعد قوي أو طاولة قوية من مقاعد الطلاب. تحرك ضمن مساحتهم.

جـ- كن حيوياً ومعبراً في تعابير وجهك وجسمك. دعهم يرون ويشعرون بحماسك.

8- كيف عمليات التفكير في تخصصك من أجل طلابك. لا تأمرهم، بل أرهم ثم دعهم يمارسون ما تقوله لهم. فإذا توقفت عن الكلام، فإن هذا لا يعني أنك توقفت عن التدريس.

9- استخدم التعزيز الإيجابي

أ- عبر عن تقديرك لمساهمة طلابك في المناقشات أو الإجابة على الأسئلة داخل الفصل. استخدم التعزيز الإيجابي كلما أمكن ذلك، ولكن إذا كانت الإجابة غير صحيحة، حاول أن تقود الطالب من خلال الأسئلة المتواصلة حتى تصل إلى حل مقبول.

ب- استخدم إجابات الطلاب في الامتحانات لمراجعة مادة ما بعد الامتحان. حافظ على تسلسل الإجابات الصحيحة عند تصحيحك الامتحانات، وأفسح المجال للطلاب بأن "يتفاعلوا" قليلاً. وهذا أقل مدعاة للملل من مجرد قراءتك للإجابات الصحيحة.

جـ- أطلع بقية الطلاب على العمل الجيد الذي قام به أحد الطلاب بعد الاستئذان منه.

د- أيد آراء الطلاب عبر الإشارة إلى النقاط التي أثبتها الطلاب سابقاً، ولا تستخدم دائماً عبارات مثل "كما قلت يوم الخميس المنصرم"، بل قل "لمتابعة النقطة التي أثارها جون يوم الثلاثاء...".

10- راقب بشكل دائم ما يحرزه الطلاب من تقدم.

أ- استخدم الاجتماعات خارج الفصل لمناقشة المشكلات والمجالات التي يكون أداء الطلاب فيها حسناً.

ب- قم بتخصيص جلسات للمراجعة أو التدارك أو زيادة الشرح.

جـ- إذا وجدت أن بعض الطلاب لن ينجحوا عليك بنصحهم بأمانة قبل أن تضطر إلى ترسيبهم.

11- عندما تسأل أسئلة تمهل قليلاً. فالطلاب يحتاجون إلى بعض الوقت لاستيعاب الأسئلة وإعطاء الإجابات عنها. عُدّ لغاية 15 قبل المواصلة. إن لم تفعل ذلك، فإن الرسالة التي توجهها تكون: "إني لا أريد أن أقضي الوقت للإصغاء لطالب من الطلاب." وليست هذه الرسالة التي يجب أن نرسلها إذا كنت تريد طلابك أن يتعلموا. إن النطق بالمعلومات يساعدهم على هضمها. لذا، يجب أن نتيح لهم أكبر قدر من المناسبات للتعبير عنها. شجعهم على الإجابة بأن تنتظر مدة من الزمن. فإذا انتظرت مدة كافية فسوف تحصل على إجابة إن كنت لم تقم بصياغة السؤال بلغة أو بطريقة غريبة.

12- لا تجعل الطلاب يشعرون بأنك تستهين بهم.

أ- تجنب انتقاد سلوكهم والحكم عليه، فإن هذا يجعل الطلاب يشعرون بالنقص.

ب- تجنب الأحكام النمطية. لا تظن أن للإناث مجموعة معينة من الاهتمامات والذكور لهم اهتمامات أخرى مختلفة. ولا تظن أن الطلاب الأكبر سناً

يحبون الكلام أثناء الدرس. لا توجه الأمثلة والأسئلة إلى بعض الفئات في فصلك.

13- كن ميسراً خلال المناقشات، لا مديراً للتشريفات. ولا حاجة لأن تحتكر الكلام في الفصل. دع الطلاب يساعدون بعضهم على التعلم أثناء توجيهك لهم. فقد تحدث واقعة رائعة عندما ينسى الطلاب أنك موجود في الفصل ويتجاوزونك في المناقشة. فعندئذ تعرف أنك تقوم بعملك على الوجه المطلوب.

14- استخدم الضغط لما فيه مصلحتك فيما يتعلق بالواجبات واللياقة. فبوسع الطلاب أن يحفزوا ويؤنبوا بعضهم.

15- أعط طلابك الفرصة لإعطاء تغذية رجعية feedback خلال مجرى الدرس، يمكنك أن تجرب واحداً أو أكثر مما يلي:

أ- بعد انتهاء الأسبوع الأول، اطلب من الطلاب أن يأخذوا قطعة ورق يكتبوا عليها آراءهم، مع عدم ذكر أسمائهم، على "الأشياء التي أعجبتني في هذا الفصل"، "الأشياء التي لا أحبها"، "الأشياء التي أود أن تتغير".

ب- ضع صندوق للاقتراحات خارج فصلك أو مكتبك.

جـ- كون مجموعة تغذية رجعية عن المحاضر. يمكن لأي طالب إبداء رأيه عن المقرر. هذه المجموعات تجتمع عادة في مكتب المدرس أو في الكافتيريا.

د- استخدم أداة تقييم للحصول على قراءة في وقت مبكر من تدريس المقرر. إن ما أفضله هو "تحليل التدريس الذي يقوم به الطلاب".

هـ- اطلب من مستشار من خدمة تطوير التدريس أن يناقش المقرر مع الطلاب خلال جزء من ساعة الدرس.

و- اطلب من مستشار مقابلة عينة عشوائية من الطلاب للإجابة عن أسئلة تقوم أنت بوضعها.

16- إن ما يعزز جو الفصل الاتصال خارج الفصل، أظهر معرفتك بالطلاب الذين تقابلهم في الممرات أو في المراكز التجارية.

17- اقرأ قوائم العميد، وجريدة المدرسة وقسم الرياضة في الصحيفة المحلية، إلخ.، بغية الاطلاع على منجزات طلابك، واذكرها في الفصل.

18- المناخ في مكتبك لا يقل أهمية عن المناخ داخل الفصل.

أ- أطلع الطلاب على مكان مكتبك وكيفية الوصول إليه.

ب- قم بخيارات واعية بشأن كيفية ترتيب مكتبك. عندما تقلب أوراقك أجعل الطالب الذي يساعدك يجلس بجانبك كيما تستطيعان كليكما رؤية الموضوع الذي تجري مناقشته.

جـ- إذا كان مقرك في مجمع داخلي، قل لطلابك بأن لا يخشو من الاتصال بسكرتيرك.

د- إذا كنت منهمكاً بالعمل عند قدوم أحد طلابك لا تتجاهله. تمهل قليلاً لتحديد موعد للاجتماع يكون مناسباً لكيلكما.

ز- أضف إلى مكتبك طابعاً شخصياً. مما يساعد في ذلك الصور، السجاد والنباتات.

ح- إذا حددت مواعيد للاجتماع بطلابك، حافظ عليها. فإذا حدث ما يؤخرك عن الموعد، اتصل بشخص ما ليضع رسالة للطلاب بهذا الشأن.



المراجع

Atkinson, L. et al. (1981). *Introduction to psychology*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.

Erikson, E. H (1974). *Dimensions of a new identity*. New York, NY: Norton.

Fisch, L. (1983). Coaching mathematics and other academic sports. In M. David, M. Fisher, S. C. Inglis, S. Scholl (Eds.). *To improve the academy: Vol. 2. Resources for student, faculty and institutional development:* (pp. 3-6). Orinda, CA: John Kennedy University.

Fisch, L. (1988). *On academic bonding*. Unpublished manuscript.

Gabriel, D. (1987). Characteristics of successful developmental educators. *Review of Research in Developmental Education, 5* (1), 1-5.

Hilsen, L. (1988). Some possible suggestions for establishing a positive classroom climate. In L. Hilsen (Ed.), *Establishing and maintaining a positive classroom climate* (pp. 9-14). Duluth, MN: Instructional Development Service, University of Minnesota, Duluth.

Hilsen, L. (1988). Visualization exercise: Classroom climate. In L. Hilsen (Ed.), *Establishing and maintaining a positive classroom climate* (p. 8). Duluth, MN: Instructional Development Service, University of Minnesota, Duluth.

Lewis, K. (1987). *Taming the pedagogical monster: A handbook for large-class instructors.* Austin, TX: Center for Teaching Effectiveness, University of Texas at Austin.

McKeachie, W. (1998). Teaching tips: *A guidebook for the beginning college teacher* (10th ed.). Lexington, MA: D.C. Heath.

Povlacs, J. (1985, March). More than facts. *University of Minnesota, Duluth Instructional Development*, 1-2, 4.

Svinicki, M., & Dixon, N. (1987). The Kolb model modified for classroom activities. *College Teaching, 35*, 141-146.



الباب الرابع

- مخاطبة جماهير محددة

15

صعِّد فعاليتك في المنظمة:
تعاون مع رؤساء الأقسام

آن ف. لوكاس

مما لا شك فيه أن التدريس العالي محاصر من عدة جهات ولابد له من أن يتغير. وقد تداول اجتماع دائرة مستديرة اشتركت فيه مؤسسة بيو Pew Foundation بالتعاون مع الرابطة الأمريكية للتدريس العالي بشأن كيفية قيام الكليات والجامعات بتوفير تدريس أفضل والاستجابة لاحتياجات مجتمع آخذ بالتغير السريع. في موجز لعمل الاجتماع خلص منظور سياسة مؤسسة بيو بشأن التدريس العالي (1996) إلى ما يلي:

لم تعد المسألة مسألة ما إذا كان يتعين على المؤسسات أن تتغير، بل إنها تتعلق بالجهة التي تتحكم بإعادة التنظيم. هل هي كليات وجامعات الأمة أو السوق الذي تزداد منافسته يوماً بعد يوم للتدريس بعد المرحلة الثانوية والذي لا يتعاطف مع التقليد المؤسسي (ص100).

يضم هذا المنظور تصريحاً يعكس توافقاً أولياً بأن العناصر المناسبة للتغيير هي الأقسام الأكاديمية: "يجب اعتبار قسم من الأقسام مسؤولاً عن جودة التدريس الذي يقدمه أعضاؤه، من أجل تماسك هدفه الرئيس ومن أجل مساهماته في منهاج التدريس العام، ومن أجل الإشراف على أعضائه ومكافأتهم" . (ص200). ويعتبر تصريح القسم العنصر الأساسي لإعادة التنظيم الهادف للتدريس العالي الأمريكي (ص300).

على أنه إذا كان للأقسام الأكاديمية أن تصبح عناصر للتغيير، فإنه يتعين على رؤساء الأقسام ممارسة القيادة والمعرفة والمهارات اللازمة لحث أعضاء هيئة التدريس على إنشاء أقسام جيدة. لابد لرؤساء الأقسام من الانخراط في سلوك قيادي قوي مثل عقد محادثات لأعضاء هيئة التدريس بشأن التدريس والتعلم والمنهاج. استناداً إلى معلومات مبلغة ذاتياً من أكثر من 4500 استبيان لرؤساء الأقسام، أقول بأن معظم رؤساء الأقسام الأكاديمية لا يعرفون كيف يصبحون عناصر فاعلة في التغيير، والكثيرون يفتقرون إلى المعرفة والمهارات - بل إنهم حتى يشككون على ما يبدو فيما إذا كانت لديهم السلطة – لحث أعضاء هيئة التدريس. جاء في أقل من 30٪ من استبيان رؤساء الأقسام أنه لم تحصل أي درجة من النجاح في تحفيز المعلمين الضعاف أو في حفز الزملاء ذوي الميول الصعبة أو تحسين الجودة الإجمالية للتدريس في القسم. وأقل من 40٪ أبلغوا عن تحقيق النجاح في حفز أعضاء هيئة التدريس الذين بلغوا منتصف حياتهم المهنية. إن المقولة المنتشرة التي تشُلّ رؤساء الأقسام هي أنهم مجرد أقران بين زملاء متساوين وليس لهم صلاحية. فهم لا يملكون "جزراً ولا عِصيّاً"؛ وبالتالي فإنهم لا يستطيعون عمل أي شيء لحل المشكلات في القسم (لوكاس، 1994).

كم أود أن أرى المزيد من التأكيد على قيام المؤسسات بالنظر إلى دور رئيس القسم بالجدية وتخصيص موارد ضرورية لتدريب رؤساء الأقسام وإنشاء الفرق بين رؤساء الأقسام وبين رؤساء الأقسام والعميد. أود أن أرى توفير تدريب متواصل لرؤساء الأقسام في المجالات التالية:

* إنشاء الفرق.
* إيجاد جو تواصل مساند.
* تفويض هيئة التدريس.
* تعلم كيفية جعل جودة التدريس نشاطاً متواصلاً لتطوير هيئات التدريس.

* تطبيق استخدام تحديد الأهداف المشاركة في القرارات بطرق تضمن التزام هيئة التدريس بأهداف الأقسام.
* تعلم كيفية إيجاد مناخ يُمكن هيئة التدريس من الانخراط في أعمال البحث العلمي.
* تفهم كيفية إدارة الصراع في الأقسام.

إن معرفة كيفية الحيلولة دون انتقال الصراع إلى الخفاء، بحيث إن "الزمالة المجوفة" التي كتب عنها ماسي وويلغر (1994) لا تهدد إنتاج هيئة التدريس وتطوير المجتمع، و تزيل أيضاً بعض العوائق التي تقف في وجه إنشاء فرق فعالة. يمكن لمطوري هيئات التدريس القيام بدور مهم في تحقيق هذه الأشياء.

تحقيق الحد الأقصى من الأثر على المؤسسة

يمكن للعاملين في مراكز تطوير هيئات التدريس زيادة فعاليتهم زيادة كبيرة في مجال التدريس العالي عبر الوصول إلى الأقسام الأكاديمية ومنسقي التدريس لتعزيز تطوير هيئات التدريس. بالنسبة لمعظم أعضاء هيئة التدريس، يعد القسم المكان الذي يشتقون منه هويتهم؛ وفي الأقسام الجيدة، يعتبر القسم مكاناً لروح الكلية والمساندة. وعندما يمارس رؤساء الأقسام دوراً قيادياً، فإنهم يوفرون مناخاً آمناً ومفيداً لمناقشة ما يجري في قاعة الدرس. ويعمل تحسن الفعالية في التدريس بشكل متواصل على الحفز ويصبح معززاً كبيراً لمجرد أن أعضاء هيئة التدريس يعرفون أنهم بارعون فيما يفعلون وأن استجابة الطلاب إيجابية على نحو متزايد. لذا، فإن التعاون مع الأقسام يوجد تعاوناً للعاملين في مجال تطوير هيئة التدريس وبالتالي يساعد في أن يزداد أعضاء هيئة التدريس الذين تزداد فعاليتهم في التدريس. وبما أن التعاون مع رؤساء الأقسام يؤثر على المؤسسة في مجموعها، فإنه يعتبر استراتيجية تطوير تنظيمية.

لقد عُرِّف التطوير التنظيمي بأنه "فرع جديد من فروع المعرفة يهدف إلى تحسين فعالية المنظمة وأعضائها عبر برنامج تغيير منهجي" (هارفي وبراون، 1999، ص300). في المنظمات الفعالة يوجد شيئان هامان: تتحسن الإنتاجية عبر عمليات تدخل مناسبة، وتتاح الفرصة للأفراد لأن يتطوروا شخصياً ومهنياً. يؤكد التطوير التنظيمي على التغيير المخطط له بحيث يصبح الناس أكثر فعالية في الأشياء التي يقومون بها. وهكذا، في التدريس العالي، يتعين على رؤساء الأقسام أن يتعلموا كيف يوجدوا مناخاً في القسم يجعل أعضاء هيئة التدريس ممارسين تأمليين، ويبعث فيهم الدافع للقراءة ومناقشة الأدبيات التي تتناول التدريس الفعال ويجعلهم يقررون كيف يمكنهم دمج قراءاتهم بحيث تتكامل مع التغذية الرجعية feedback وتحليل خبرتهم الخاصة. ويصبح التعلم الجاري المتعلق بالتدريس الجيد هدفاً للتطوير المهني. يقترح باركر جيه بالمر (1993) بأن "يكون لكل معلم مجموعة من الزملاء المخلصين والمنفتحين ليقوم معهم باستكشاف نضاله كمعلم" (ص-11). ويؤكد بالمر على أنه لن يحدث سوى القليل من الكلام على التدريس إذا لم يقم الإداريون ورؤساء الأقسام بالدعوة إلى هذه المحادثات دورياً.

ينشأ تحقيق الحد الأقصى من المداخلات المتعلقة بالتطوير الناجح لهيئة التدريس من خلال العمل الوثيق مع رؤساء الأقسام الأكاديميين. ولكن بما أن رؤساء الأقسام لديهم الكثير من المشاغل والذين يغرقون بالأعمال الورقية، لذا فإنه لابد للعاملين في مجال تطوير هيئة التدريس أن يكون لديهم شيء ملموس ليقدموه لهم وليستجيبوا لاحتياجاتهم الواضحة، وإيجاد طريقة لتسهيل حياتهم بدلاً من تصعيبها. يشعر رؤساء الأقسام بالرضا جراء تعلم استراتيجيات يستطيعون استخدامها لتحقيق أهداف تطويرية عبر تطوير هيئة التدريس، وأن تمكنهم هذه المعرفة من تحقيق الأشياء. يجب أن يكون العاملون في مراكز التدريس مدركين لما يقول رؤساء الأقسام بأنهم يحتاجونه، لا أن يقولوا لهم ماذا يحتاجون إليه.

على أنه ثمة حوالي ربع الأعداد التي قدرها غرين (1988) والبالغة 80.000 من رؤساء الأقسام الذين يتناوبون على منصب رئيس القسم سنويًا. وبما أن رؤساء الأقسام الجدد لا يعرفون ماذا يحتاجون إليه وأن رؤساء الأقسام من ذوي الخبرة يشعرون أحياناً بأنه ليس لديهم من شيء جديد يتعلمونه، لذا فإن الكثير من المؤسسات التي شرعت في تدريب رؤساء الأقسام تركز على رؤساء الأقسام الجدد. ومع ذلك فإن التدريب الذي يحصلون عليه كثيراً ما يكون يتعلق بالجوانب الإدارية لوظيفتهم، بدلاً من التركيز على تطوير هيئة التدريس والأعمال القيادية التي يحتاجون إلى القيام بها. كيف، إذاً، يستطيع مطورو هيئات التدريس طرح برنامج تدريب مهني لرؤساء أقسام بوسعهم التأثير على المنظمة تأثيراً مهماً؟

أساليب بديلة

سوف يعتمد الدور الذي يقوم به مطورو هيئات التدريس بغية استهلال برامج تطوير القيادة وهيئات التدريس من أجل رؤساء الأقسام على علاقتهم الراهنة مع رؤساء الأقسام والعمداء ونائب الرئيس للشؤون الأكاديمية، ومستوى الثقة التي أوجدوها ضمن مؤسساتهم، ومعرفتهم المتعلقة بتطوير القيادة والمهارات كميسِّرين للمجموعات الصغيرة. وتتضمن الأساليب الممكنة من البسيطة إلى المعقدة ما يلي:

* دعوة ضيف لإدارة ورشة عمل لرؤساء الأقسام.
* التصرف بصفة موجه دعوات، لا كمشارك، لمجموعة دراسية من رؤساء الأقسام الذين يجتمعون شهرياً لمناقشة المهام القيادية لرؤساء الأقسام.
* استهلال الهيكل اللازم لمجموعة دراسة ثم عرض الحضور كشخص ذي موارد، أو كمقدم لتلك الاجتماعات التي لديك خبرة خاصة بها. على سبيل المثال، عند مناقشة إجراء مقابلات تغذية رجعية feedback بشأن التدريس في الفصل أو إدارة الصراع.
* تولي دور الميسِّر للمجموعة بشكل متواصل من أجل مجموعة دراسة لرؤساء الأقسام.

كل من هذه الأساليب تحتاج إلى العمل الوثيق مع إداريين أكاديميين من مستوى عال، ودعم الإدارة الأكاديمية العليا.

ورشة عمل تطوير العمل القيادي لرؤساء الأقسام:

عادة لا يكون رؤساء الأقسام متأكدين بشأن أي الموضوعات التي ينبغي أن تتضمنها ورشة عمل تتعلق بالعمل القيادي. من المفيد القيام بتقييم لاحتياجات المشاركين من رؤساء الأقسام قبل إدارة ورشة العمل. وعندما يشير التقييم إلى أن 60٪ من رؤساء الأقسام الذين سيشاركون في ورشة العمل يرغبون في أن تتضمن ورشة العمل موضوع حفز المدرسين الضعاف فإن هذا يبرر اختيار الموضوع بالنسبة للمشاركين. كما أنه يُوجد موضوعاً للمتابعة من قبل مركز تطوير هيئة التدريس.

وفي نهاية ورشة العمل، التي يمكن أن تجري خلال يوم أو يومين، على رؤساء الأقسام أن يبينوا خطياً المجالات الأخرى التي يرغبون في التركيز عليها في عمل التطوير المهني في المستقبل. يجب أن تحفز ورشة العمل التفكير بحيث إن رؤساء الأقسام لا يتعلمون بعض المهارات العملية التي يمكن لهم استخدامها فوراً في القسم فحسب، بل يصبحون أيضاً واعين لاحتياجات أخرى للأعمال القيادية. ويوفر تحليل هذه النتائج معلومات للمؤسسة عن الموضوعات التي يتعين تغطيتها لاحقاً.

استهلال وجمع مجموعة دراسية لرؤساء الأقسام:

يمكن لمدير مركز تطوير هيئة التدريس أن يقترح على العميد أو نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية تكوين مجموعة دراسية يناقش فيها رؤساء الأقسام مهارات القيادة وتطوير هيئة التدريس ليكون برنامجاً مستمراً للتطوير المهني. ومن شأن مركز تطوير هيئة التدريس أن يتولى مسؤولية تدبير أفضل زمان ومكان بالنسبة لرؤساء الأقسام. وقد يقوم، بموافقة رؤساء الأقسام، بإجراء تقييم لما تعلمه الرؤساء من المجموعة. وليس من شأن ممثل أو ممثلي مركز تطوير هيئة التدريس الانخراط في اجتماعاتهم الدورية.

يعتمد احتمال الاتصال بعميد أو بنائب رئيس للشؤون الأكاديمية على حجم المؤسسة. فمجموعة من 12 إلى 15 من رؤساء الأقسام تتيح المجال لمنظور درجة لا بأس بها من المشاركة. وإذا كان عددهم أكثر من ذلك، فمن المحتمل أن يكون من الحكمة تشكيل مجموعات دراسية ضمن كل كلية.

وإذا كانت المؤسسة كبيرة، من المفيد أيضاً المباشرة مع مجموعة من رؤساء الأقسام لدراسة رائدة. وفي اختيار المجموعة الرائدة، يمكن اختيار ما يعتبر أنه أنجح كلية بحيث أن رؤساء أقسام آخرين في المؤسسة يفهمون أن أفضل كلية هي التي في مقدمة العملية. وعندما بدأت برنامجي المستمر المتعلق بتطوير القيادة (لوكاس، 1986) مع كلية علوم وهندسة كانت تعد من أنجح الكليات في إحدى الجامعات، عرض عدة رؤساء أقسام من المجموعة، بعد انتهاء البرنامج، مصاحبتي للتحدث إلى رؤساء أقسام من كليات أخرى في الجامعة ليقولوا لهم كم كانت التجربة مفيدة لهم. هذا النوع من التأييد نافع جداً.

يمكنك بوصفك منظماً للاجتماعات أن ترتب القيام بتقييم للبرنامج في نهاية السنة. وضع أيضاً استبياناً لاستقصاء استجابات رؤساء الأقسام للمجموعة الدراسية. فقد تحتاج إلى استخدام النتائج في مناقشة الموضوع مع آخرين وضمهم في تقريرك السنوي عن المنجزات.

أن تكون مورداً لمجموعة دراسية لرؤساء الأقسام:

هذا الأسلوب الأساسي مماثل لعقد اجتماع لمجموعة دراسية لرؤساء الأقسام سوى أنك توافق على تقديم عرض أو أن تكون مشاركاً أساساً عندما تجري مناقشة موضوعات لديك معرفة ومهارات خاصة فيها. مثلاً، في أحد الاجتماعات يمكنك أن تقدم ورشة عمل مصغرة حول جانب من التدريس تكون مستعداً لتقديمه لهيئة التدريس في كل قسم. هدفك هو أن تجعل رؤساء الأقسام يعرفون بأنه يوجد أشياء كثيرة عن التدريس تستطيع إطلاعهم عليها في ورش عمل الأقسام وأن لديك كمية

لا بأس بها من الخبرة والمعرفة عن أدبيات التدريس. وعليك أن تتأكد من كونك تحترمهم وتقدم لهم الدعم بحيث يشعرون بالرغبة في التشاور معك إذا كان لديهم أسئلة إضافية عن التدريس. هذا النوع من الاتصال يمكن أن يوطد مصداقيتك ويسمح لك بأن تقوم بمزيد من العمل ومع الأقسام.

تسهيل مجموعة دراسية لرؤساء الأقسام:

ما لم تكن قد عانيت من قيد كرئيس قسم أكاديمي، فإن خبرتك ستتمثل بكونك قائد مناقشة جيد. تعال إلى الاجتماع وأنت مسلح بأسئلة تنبثق بشكل سلس من القراءة التي قمت بها لهذا الشهر. وستكون قائمة القراءة قد تحددت مسبقاً من قبل واحد أو اثنين من قادة رؤساء الأقسام، بالتشاور مع العميد ومعك بوصفك مصدراً من المصادر. كن حذراً جداً في تقديمك للنصائح، حتى عندما تشعر أن لديك إجابات للمشكلات التي يثيرها رؤساء الأقسام. يمكنك المشاركة عندما تثار مناقشات بشأن التدريس الفعال، أو مجالات أخرى من معرفتك المتخصصة. على أنه يجب فعل ذلك بحذر. تأكد من أن ما تقدمه موجز وأن تبقى ضمن حدود اختصاصك. استخدم طرح الأسئلة المفيدة بدلاً من تقديم الإجابات. وبالطبع إذا سألك رؤساء الأقسام أو إذا طلبوا منك أن تقدم عرضاً رسمياً بشأن ناحية من نواحي التدريس أو موضوع آخر، فافعل ذلك.

برنامج القيادة لرؤساء الأقسام

بعد أن تكون قد فكرت ملياً بالدور الذي تريد أن تقوم به في استهلال برنامج قيادة لرؤساء الأقسام، يجب أن يكون لديك فكرة واضحة عن الخطوات التي سوف تتخذها لضمان احتمال تطبيق اقتراحاتك. في أول الأمر يستهل مدير مركز تطوير هيئة التدريس محادثة مع عميد أو مع نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية يبين فيها أنه يمكن زيادة التطوير المهني الجاري لأعضاء هيئة التدريس زيادة كبيرة عبر تدريس رؤساء الأقسام مهارات القيادة وتطوير هيئة التدريس. اقترح على العميد أن يتصفح

أحد الكتب عن تطوير القيادة لرؤساء الأقسام. ثم يقوم العميد بإعطاء اثنين أو ثلاثة من أكثر رؤساء الأقسام نفوذاً نسخاً من الكتاب ليقرؤوه ويعلِمهم بأنه يجري النظر في برنامج لتطوير القيادة. ويقترح العميد مناقشة ذلك الاحتمال معهم قبل الاجتماع التالي لرؤساء الأقسام. ثم يجتمع العميد بالقادة غير الرسميين لمناقشة الخطة ويطلب منهم أخيراً أن يكونوا مستعدين لمناقشة ذلك البرنامج عند طرح الموضوع في اجتماع رؤساء الأقسام التالي. كما يطلب مدير مكتب تطوير هيئة التدريس أن يتواجد ليتحدث عن الموضوع في اجتماع العمداء التالي من أجل رؤساء الأقسام.

كل هذا يستغرق وقتاً. غير أن العمداء ونواب الرئيس للشؤون الأكاديمية يقولون لي في بعض الأحيان إن عدداً من رؤساء أقسامهم لا يتقبلون برامج تطوير القيادة. وعندما جربوا الطريقة التي عرضتها للتو، أصبح رؤساء الأقسام أكثر استعداداً لمساندة خطط التطوير المهني. وكلما كان رؤساء الأقسام مشاركين من البداية في التخطيط لبرامج القيادة، تتولد عادة استجابة حماسية.

أمثلة من القيادة وموضوعات عن تطوير هيئة التدريس

في مجموعة دراسية، يجتمع رؤساء الأقسام عادة مرة في الشهر لمدة ساعتين أو ثلاث ساعات في وقت يناسب الأغلبية. ويمكن، حسب مناخ الكلية، إشراك العميد والزميل ونائب العميد أيضاً. في بعض الكليات قد يفضل رؤساء الأقسام تضمين رؤساء الأقسام فقط، حيث أنهم يشعرون بأنه سيكون لديهم الحرية في الحديث عن مشكلات يعانون منها أكثر مما لو كان العميد موجوداً. في إحدى الكليات التي كنت أتعاون معها، شارك العميد مشاركة فاعلة في عمليات لعب الأدوار والمناقشات، وحضر جميع الجلسات وسرد قصصاً عن أخطاء ارتكبها وما تعلمه من هذه الأخطاء، وأطلع رؤساء الأقسام على شعوره بأهمية البرنامج وأنه نموذجاً يحتذى به رؤساء الأقسام في الكلية.

رؤساء الأقسام يقرؤون عادة فصلاً في كتاب عن قيادة رؤساء الأقسام، ثم يأتون معاً وهم مستعدون لمناقشة ذلك الفصل ويسردون تجربتهم بشأن ما قرؤوه. لقد نُشرت عدد من الكتب الجيدة في السنوات الأخيرة (بينيت وميغولي، 1990؛ غميلش وميسكين، 1993؛ التعلم، 1988؛ لوكاس، 1994؛ سيغرين، كريسويل وويلر، 1993؛ تاكر، 1993؛ هيخت، هيغرسون، غميلش وتاكر، 1999). وهي تتضمن معلومات بشأن عدد من الموضوعات المحتملة للمناقشة، بما في ذلك الموضوعات التالية:

* استراتيجيات لإدارة الاجتماعات.
* القيادة مقابل الإدارة.
* حفز ومكافأة هيئة التدريس.
* استخدام تقييم الأداء كأداة مستمرة لتطوير هيئة التدريس وصنع قرار العاملين.
* تقييم أداء التدريس.
* إيجاد مناخ قسم مساند.
* زيادة التواصل بين رؤساء الأقسام والعمداء.

عندما يجتمع رؤساء الأقسام بشكل دوري لمناقشة مسؤولياتهم القيادية، فإنهم يشعرون بقوتهم. فهم لا يستطيعون استكشاف بعض القضايا التي يعانون منها يومياً فحسب، بل إنهم يصبحون مجموعة مساندة لبعضهم. عندما قدمت برنامجاً لتطوير القيادة إلى 15 من رؤساء الأقسام والعمداء المشاركين والمساعدين وعميد إحدى كليات العلوم والهندسة (لوكاس، 1986)، وجدت أن المشكلات التي طرحت للمناقشة كانت من المشاكل التي كان رؤساء الأقسام يواجهونها في أقسامهم. وعلاوة على ذلك فقد كانوا يتهاتفون في كثير من الأحيان بين الجلسات ليحصلوا على منظور آخر يتعلق بقضية ما. وبالنسبة لرؤساء الأقسام الذين يصفون أنفسهم بأنهم وحدهم في

الخنادق، نجد أن هذا النوع من المساندة الجماعية ذا أهمية بالغة. وعلاوة على ذلك، عندما يجتمع رؤساء الأقسام دورياً لمناقشة القضايا وتحديد أهداف شهرية، فإنهم يحاولون تنفيذ هذه الأهداف ليعودوا إلى المجموعة بأنباء نجاحاتهم والمشكلات التي يواجهونها. إن ترجمة المعرفة هذه إلى مستوى العمل لا يحدث بالضرورة بنتيجة مجرد قراءة رؤساء الأقسام لكتاب عن القيادة. فضغط لطيف، ولكن حقيقي، من جانب المجموعة يصبح عاملاً مساعداً لمواصلة التطوير المهني.

الخاتمة

عندما تستهل مراكز تطوير هيئات التدريس برامج تطوير القيادة وهيئة التدريس من أجل رؤساء الأقسام، فإنها تزيد تأثيرها في الكليات والجامعات. مثل هذه البرامج تصل إلى عدد أكبر من أعضاء هيئة التدريس، وتوجد تعاوناً في الأقسام بحيث إن التدريس الجيد يصبح هدفاً للتطوير المهني المتواصل، وزيادة وعي الأقسام بأن مراكز تطوير هيئات التدريس يمكن أن توفر خطوات التنفيذ اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.

آن ف. لوكاس: هي أستاذة فخرية متقاعدة من جامعة فيرليه ديكينسون، حيث كانت مديرة مكتب التطوير المهني والتنظيمي، وهي تقوم بإدارة ورش عمل تدريبية تتعلق بالقيادة لرؤساء الأقسام وكانت عضواً في اللجنة المركزية لشبكة التطوير المهني والتنظيمي.

البريد الإلكتروني: annlucas@aol.com



المراجع

Bennett, J. B., & Figuli, D. J. (1990). *Enhancing departmental leadership.* New York, NY: American Council on Education/Macmillan.

Gmelch, W. H., & Miskin, V. D. (1993). *Leadership skills for department chairs.* Bolton, MA: Anker.

Green, M. F. (Ed.). (1988). *Leaders for a new era.* New York, NY: American Council on Education/Macmillan.

Harvey, D., & Brown, D. R. (1996). *An experiential approach to organization development* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Hecht, I. W. D., Higgerson, M. L., Gmelch, W. H., & Tucker, A. (1999). *The department chair as academic leader.* Phoenix, AZ: American Council on Education/Oryx.

Leaming, D. R. (1998). *Academic leadership: A practical guide to chairing the department.* Bolton, MA: Anker.

Lucas, A. F. (1986). Effective department chair training on a low-cost budget. *Journal of Staff, Program, and Organization Development,* 4 (4), 33-36.

Lucas, A. F. (1994). *Strengthening departmental leadership: A team-building guide for chairs in colleges and universities.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Massy, W. F., & Wilger, A. K. (1994, January). *Hollowed collegiality: Implications for teaching quality.* Paper presented at the Second AAHE Annual Conference on Faculty Roles and Rewards, New Orleans, LA.

Palmer, P. J. (1993). Good talk about good teaching. *Change,* 25, (6), 8-13.

Pew Foundation. (1996, February). *Policy perspective on higher education* (6: 3). Philadelphia, PA: Pew Foundation.

Seagren, A. T., Creswell, J. W., & Wheeler, D. W. (1993). *The department chair: New roles, responsibilities and challenges.* (ASHE-ERIC Report #1) Washington, DC: George Washington University.

Tucker, A. (1993). *Chairing the academic department.* New York, NY: Macmillan.

16

الوصول إلى الذين لا يمكن الوصول إليهم: تحسين تدريس المعلمين الضعاف

آن ف. لوكاس

عندما تعقد مراكز تطوير هيئات التدريس ورش عمل بشأن التدريس، فإنها كثيراً ما تجذب أفراداً هم بالأصل مدرسين أكفاء في الكليات ولكنهم يسعون إلى زيادة تطورهم المهني بأن يصبحوا ممارسين متأملين. هذا التطور في الوعي التدريسي، أو فهم الطريقة التي يدرسون بها، هي الخطوة الأولى في تحسن التدريس، كما أورد وايمر (1990).

عندما نقوم بتصميم ورشة عمل، فإننا نهيّئ لمشاركين يشكلون مجموعة غير متجانسة: مدرسين ممتازين ينقلون حماسهم وخبرتهم؛ ومدرسين وأعضاء هيئة تدريس في منتصف مراحل مهنتهم ممن لديهم القدرة على أن يصبحوا فعالين جداً في قاعة الدرس ولكنهم بحاجة إلى توسعة معرفتهم بالتدريس، يغيرون في بعض الأحيان سلوكهم ومواقفهم وقيمهم ومهاراتهم؛ ومدرسين ضعاف قد يكونوا مبتدئين أو أعضاء هيئة تدريس لهم خبرة سنوات عديدة في التدريس. في الورش، يمكن للمناقشات المتعلقة بالتدريس وأجزاء التعلم التجريبي أن تتصدى لمختلف القضايا التي من شأنها تحسين تعلم الطلاب. على أن المدرسين الضعاف لا يحضرون ورش العمل المعنية بالتدريس عادة إلا إذا كانوا غير مثبتين في عملهم وإذا نصحهم رؤساء أقسامهم بأن احتمالات تثبيتهم سوف تزداد إذا حسنوا تدريسهم.

مقاومة هيئة التدريس للتغيير

إن الوصول إلى عقول المدرسين الضعاف مهمة صعبة. في عملية الاستقصاء التي قمت بها عن المعلومات التي تستند إلى تقارير ذاتية (لوكاس، 1994) أبلغ أقل من ثلث الـ 4500 من رؤساء الأقسام الذين قاموا بتعبئة الاستبيانات عن أي درجة من النجاح في حفز المدرسين الضعاف. فاستناداً إلى المقابلات التي أجريتها وورش العمل التي عقدتها بحضور عدد كبير من رؤساء الأقسام، بدا أنهم يعتقدون أن تحسين فعالية التدريس ليس من مسؤولياتهم. فهم لا يعرفون كيف يساعدون المدرسين الضعاف على أن يحسنوا تدريسهم، أو أنهم يشعرون، استناداً إلى خبرة مؤلمة، بأن أي تدخل من قبلهم سيقابل بالامتعاض.

فلِمَ يقاوم أعضاء هيئة التدريس من غير المدرسين الفاعلين هذه المقاومة الشديدة للتغيير؟ ثمة عوامل عديدة مستقاة من أدبيات البحث بإمكانها تفسير هذا السلوك. في دراسة تناولت 185 من أعضاء هيئة التدريس الجدد في عدة جامعات كبيرة، وجد (بويس، 1992) أنه عندما يكون تقييم الطلاب مخيباً للآمال، كان أعضاء الهيئة يفسرونه بإلقاء اللوم على عناصر خارجية. فالتقييم المتدني كان يفسر بأنه يعزى إلى خطأ الطلاب الذين لا يتمتعون بدافع للدراسة وكثرة أعباء التدريس وأنظمة تقييم غير سليمة. فعندما يعزى التقييم المتدني إلى عناصر خارجية بدلاً من تحمل المسؤولية فإنهم يشعرون بأنه لا يوجد أسباب تدعو إلى التغيير في الطريقة التي يدرسون بها.

استناداً إلى المعلومات التي توصل إليها بويس بشأن أسلوب هيئة التدريس في التدريس في أواخر الثمانينيات، يمكن التوصل إلى بعض الاستنتاجات عن طرق التدريس الراهنة التي يمارسها آلاف من أعضاء هيئة التدريس الذين تم تعيينهم في السبعينيات. يبدو أن الكليات والجامعات كانت تؤمن بالمقوله التي مفادها أنك إذا كنت تعرف موضوعك فإن باستطاعتك تدريسه. هذا لم يكن ليساعد المدرسين في أن يصبحوا مدرسين فعالين. فمن المحتمل أنه بالنظر لغياب التوجيه، فإن أعداداً

كبيرة من أعضاء هيئة التدريس الجدد كانوا يُدرسون بالطريقة التي كانوا يُدَرَّسون بها وأنهم استقروا على طريقة تعتمد اعتماداً كثيراً على المحاضرة بوصفها الأسلوب الوحيد للتدريس، دون أي تفاعل مع الطلاب. فبعد أن يكونوا قد اعتادوا على هذا النوع من أسلوب التدريس القائم على المحتوى فقط، فإن معظمهم وجدوه مريحاً، وأن الأسلوب ينسجم مع توقعات الطلاب، إذ لم يكن مع ما يفضلونه.

بعض هؤلاء المدرسين، بالرغم من أنهم محاضرون ضعاف، واصلوا استخدام طريقة في التدريس لم تكن ناجحة بالنسبة لهم ولا بالنسبة للطلاب، وأقاموا الحُجة للمساعدة على المحافظة على احترامهم لذاتهم. فهم لا يرغبون في التحدث عن التدريس، إلا بطريقة عابرة، لأن مثل تلك المناقشات قد تضطرهم إلى فحص تدريسهم بطريقة تشعرهم بعدم الراحة (لوكاس، 1994). وعندما يتلقون تقييماً متدنياً من الطلاب، فإن المدرسين غير الفعالين، من بين أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتب العالية، شأنهم في ذلك شأن الأعضاء الجدد الذين درسهم بويس، يميلون إلى الدفاع عن أنفسهم ضد الحاجة إلى التغيير بإلقاء اللوم على أسباب خارجية لتدريسهم الضعيف.

ورغم التقييم المتدني من جانب الطلاب الذي يناقض هذا الاعتقاد، فإن أعضاء هيئة التدريس يشعرون بأنهم فعالون في قاعة الدرس. تدل الدراسات التي استعرضها فيلدمان (1989) على أن أعضاء هيئة التدريس يميلون إلى إعطاء درجات لتدريسهم أعلى مما يعطيه لهم طلابهم أو زملاؤهم. واستناداً إلى عملية المسح التي قامت بها ك. باتريشا كروس (1977) عن المعلومات المبلغة ذاتياً من المدرسين في الكليات، فإنها وجدت أن "نسبة 94 بالمائة منهم يصنفون أنفسهم بأنهم مدرسون فوق الوسط وأن 68 بالمائة منهم يضعون أنفسهم في الربع الأعلى في مجال أدائهم التدريسي" (ص-10). وعلاوة على ذلك، فإننا نعرف أن المدرسين المتوسطين والضعاف هم حتى أقل دقة في تقييمهم لذاتهم من المدرسين الأكفاء

(باربر، 1990؛ سنترا، 1993). لذا، فإن إحدى الطرق لزيادة تأثير مراكز التدريس والتعلم على التدريس هي بالعمل مباشرة مع الأقسام الأكاديمية - رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس على السواء - عبر استهلال محادثات صعبة عن التدريس. ويمكن تحقيق ذلك لا بالتركيز على المدرسين الضعاف ولكن بتناول قضايا مثل كيفية مواصلة أعضاء هيئة التدريس لتطورهم المهني من خلال العمل على أن يصبحوا أكثر فعالية أيضاً في تحسين نتائج تعلم الطلاب.

إن استعراض هذه المعلومات عن خلفية الموضوع سوف يساعدك على أن تتوقع وجود مقاومة من بعض أعضاء هيئة التدريس لأي تدخلات تحاول القيام بها في القسم. ويمكن لبعضهم التعبير عن ذلك بالقول: "إني أدرس منذ 15 سنة. فأنا أعرف كيف أدرس" .أو، الأسوأ من ذلك، ولكنه سيناريو حقيقي: "لا يتمتع الطلاب بالمهارات الأكاديمية التي تجعلهم ينجحون في الكلية، ولا يوجد لديهم دوافع للتعلم. إن مهمتي أن أُدرِّس، لا أن أزودهم بالدوافع، وأي مناقشة للتدريس هي مضيعة للوقت" .على أن ما يمكنك أن تتطلع إليه هو طاقة وحماسة بعض أفضل المدرسين والتعاون الذي يمكن إيجاده عندما تستهل مناقشات في القسم عن التدريس.

إجراء تقييم للاحتياجات

من أهم الطرق للوصول إلى عقول أعضاء القسم هي معرفة احتياجاتهم. وبالرغم مما قد يشعر به بعض رؤساء الأقسام من أن فعالية تدريس أعضاء هيئة التدريس ليست من مسئولياتهم، فإن دراسة تحليلية للعوامل تضمنت 539 استبياناً من رؤساء أقسام في جامعات للأبحاث التي تمنح درجات الدكتوراه حددت تطوير هيئة التدريس بوصفه واحداً من الأدوار المستقلة الأربعة التي يقوم بها رؤساء الأقسام: قائد، مطوِّر؛ بحاثة ومدير (كارول وغميلش، 1992). ومع ذلك، إن مجرد الذهاب إلى رؤساء الأقسام والقول لهم بأنك تريد تحسين التدريس في أقسامهم سوف يثير على الفور السؤال التالي: "ومن قال لك بأن تدريسنا بحاجة إلى

التحسين؟" وفي حين أنه في بعض الحالات قد تكون على علاقات ودية مع أحد رؤساء الأقسام فيكون الوصول أكثر سهولة، إلا أن رؤساء الأقسام، في حالات أخرى، قد يكونوا متشككين في أي مبادرة قد تقوم بها. عليك اتخاذ موقف دفاعي عند التحدث إليهم أو عندما يكونوا غير راغبين في إنفاق أي مقدار من الوقت معك.

على أي حال، من الأفضل أن تبدأ بزيارة العميد الذي بوسعه تسهيل دخولك إلى الأقسام. فبما أن أحد الأهداف الاستراتيجية لأي كلية يجب أن يركز على تعلم الطلاب، فيمكنك عرض خدماتك على العمداء في المساعدة على تنفيذ هذه المسئولية. عندئذ سوف يمكنك العميد في إنجاز عملك ويلتزم بمساعدتك إذ إن ذلك سيحقق واحداً من أهدافه، وسوف يساند عملك في الأقسام وسوف يهتم بما تفعله وبنتائج ما تفعله.

كل هذا يحقق شفافية لعملك في أقسام وكليات أخرى في الجامعة. يمكنك أيضاً أن تسأل العميد عن القسم الذي له سمعة طيبة في التدريس، مبيناً أنك تريد أن يُنظر إليك بوصفك تعمل مع قسم نموذجي ليكون مثلاً يحتذى به وإزالة أي قلق من جانب أعضاء هيئة التدريس في أقسام أخرى. أما إذا بدأت بقسم معروف بأن التدريس فيه ضعيف، فإن رئيس القسم وأعضاء هيئة التدريس قد يشعرون بأنه قد تم استهدافهم واختيارهم بسبب ضعف الأداء ولن يرغبوا في إلزام أنفسهم بمشروع للتغيير. إن المبدأ التوجيهي العام للتدخل هو استهلال العمل مع الفائزين.

تتمثل الخطوة التالية في قيام العميد بالاتصال برئيس القسم الذي ستُجري فيه دراسة رائدة ليسأله إن كان سيتطوع لأن يكون أول قسم يعمل معك. واقترح على العميد أن يدعوكم لحضور اجتماع لرؤساء الأقسام الذي يجري بشكل دوري. ويمكن أن يتضمن جدول أعمال الاجتماع تعلم الطلاب وتطوير هيئة التدريس. في هذا الاجتماع، يمكن للعميد أن يذكِّر رؤساء الأقسام أن هذين البندين هما من جملة مسؤولياتهم وأنه سيتم تضمين نتائجهما ومشاهدة هذه النتائج في التقرير السنوي وأنه طلب من مركز التدريس والتعلم مساعدة رؤساء الأقسام في هذه المسؤولية. وعلاوة على ذلك، بما أن العمل الذي يقوم به المركز يضمن السرية، فلن يتم الإبلاغ عن أقسام معينة

أو هيئـة تدريس محددة على الإطلاق. بعدئذ يمكن للعميد أن يطلب إلى واحد أو اثنين من رؤساء الأقسام التطوع بإشراك أقسامهما في دراسة رائدة عن تحسين نتائج التعلم.

أما وقد حصلت الآن على دعم العميد الذي ينظر إليك بوصفك تقدم المساعدة لتحقيق هدف استراتيجي، وأنك أصبحت مخوّلاً بنظر رؤساء الأقسام الذين يدركون أن العميد يساندك. وسيفهم العميد ورؤساء الأقسام أن عملك يمكن أن يساعدهم على تحقيق أهداف الأقسام والكلية على السواء وأنك تستطيع جعل عملهم أكثر سهولة عبر تعزيز فعالية التدريس وتعلم الطلاب وأنك تقدم لهم معلومات حول هذا العمل. وأخيراً، سوف ينظر إليك بوصفك تعمل مع رئيس واحد من أفضل الأقسام في الكلية وتلقى الدعم منه. وهذا من شأنه أن يخفف أية مخاوف من أنك تركز على أقسام تتسم سمعتها بضعف التدريس وتقلل احتمال النظر إليك كمصدر خطر أو إزعاج.

المقابلة الرامية إلى تقييم الاحتياجات

لقد اخترت التركيز على طريقة المقابلة والمجموعة التي يتم التركيز عليها لأنهما طريقتان عمليتان أكثر من غيرهما بالنسبة لمراكز تطوير هيئات التدريس. ويمكن استخدام طرق المسح مع أنها تحتاج إلى الوقت الكثير والطاقة والمعرفة المتقدمة في إجراءات القياس النفسي. على أنه يوجد بالنسبة لأولئك الذين يريدون التعرف على تلك الطريقة عدة مصادر جيدة لأساليب المسح من بينها ألريك وستيل (1995)، بابي (1990)، ليندرمان (199)، فيلبيس وهولتون ولاثام (1991). هذه الكتب تناقش استخدام الاستبيانات والبيانات التنظيمية بوصفها مصادر للمعلومات، بالإضافة إلى المقابلات الفردية والمناقشات التي تجري بين المجموعات، لكن تركيزهم هو بالدرجة الأولى على المنظمات الصناعية.

أنت الآن مستعد للشروع في مقابلتك لرئيس القسم الذي اخترته. ابدأ بالتعريف بنفسك وبالغرض من زيارتك. ومع أن رئيس القسم قد يكون يعرف سبب زيارتك، من المفيد تلخيص هذه المعلومات الآن. من حيث الأساس، لقد جئت

لمساعدة رئيس القسم في مجالين من مجالات المسؤولية ـ تطوير هيئة التدريس والتدريس والتعلم. ماذا ستفعل بالمعطيات؟ من الأمور الأساسية أن تبين بأن النتائج لن تكشف عن الجهات المعنية، ولكنها لن تكون سرية. أي أنك ستجمع المعطيات مع اتجاهات التقرير عبر الكلية، مثل:

* الاحتياجات التي بينتها هيئة التدريس.
* عدد وموضوعات ورش العمل التي قمت بتنظيمها.
* عدد المقابلات التي أجريتها.
* تكرار التدريب مع أفراد من أعضاء هيئة التدريس.

بعبارة أخرى، بالرغم من أنك سوف تقوم بتحديد أنواع من العمل في كتابة تقريرك السنوي، لكن لابد من عدم الإشارة إلى أي فرد من أعضاء هيئة التدريس أو قسم معين.

من المستحسن أن تقتصر على أربعة أو خمسة مجالات عامة مثل تلك المقترحة أدناه، ابتداءً بأسئلة لا تشعر الآخرين بالخطر، ومن المحتمل أن تستدعي رداً إيجابياً. هذا يفيد في كسر الجليد، لكنه أيضاً يعطي رئيس القسم فرصة للحديث عن بعض الإنجازات أو البرامج التي تم استهلالها والتي يشعر بأنها جيدة.

1- ما هي أوجه الخلاف في التدريس في قسمك عن التدريس في أقسام أخرى؟

* ما الذي يجري عمله لمساعدة أعضاء هيئة التدريس الجدد في تدريسهم؟
* كيف يتم قياس تعلم الطلاب في قسمك؟
* ماذا يفعل أعضاء هيئة التدريس في هذا القسم لزيادة تعلم الطلاب مما تشعر أنه مفيد؟
* ما الذي تود أن تفعله هيئة التدريس أكثر من السابق لزيادة تعلم الطلاب أكثر من ذلك؟

* أي مجالات التدريس والتعلم تقع ضمن دائرة اهتمامك؟
* ما هي التوقعات التي تتطلع إليها في قسمك في مجال التدريس والتعلم؟

2- متى تتحدث عن التدريس في القسم؟

* ما الذي يثير تلك المناقشات عادة؟
* استناداً إلى معرفتك بالمناهج، ما هي أنواع المعرفة والمهارات والقيم والمواقف التي يتوقع أعضاء هيئة التدريس أن تكون متوافرة للطلاب في نهاية مقرر من المقررات؟

3- كيف يتم تقييم فعالية التدريس في قسمك؟

* كيف يتم استخدام تقييم الطلاب لتحسين عملية التدريس ـ التعلم؟ لأغراض تطوير هيئة التدريس؟
* إضافة إلى تقييم الطلاب، ما هي المصادر الأخرى التي تستخدم لتوفير التغذية الرجعية feedback لهيئة التدريس بشأن التدريس؟
* كيف تستخدم ملاحظات الزملاء في القسم؟
* إلى أي مدى شاركت هيئة التدريس في استحداث عملية للتعامل مع التغذية الرجعية بشأن الملاحظات على التدريس؟

4- هل هيئة التدريس لديك مستعدة للتحدث عن هذه المجالات أو اتخاذ أي إجراء بشأنها؟

* من أين نبدأ؟
* كيف أستطيع مساعدتك في أي من هذه المجالات؟
* هل هناك أسئلة كان يجدر بي طرحها ولم أفعل؟

عند إجراء المقابلات، حاول أن تضع القضايا التالية نصب عينك أيضاً. ولكي تجعل المقابلة مفيدة إلى أقصى حد، استخدم أسئلة ذات نهايات مفتوحة. إن جميع

الأسئلة الواردة في القائمة أعلاه ذات نهايات مفتوحة وتشجع الذين تجرى لهم مقابلات على مناقشة الموضوع من منظورهم الخاص. تجنب اللغة التي تنطوي على الانحياز، مثل: "ألا تظن أن.....؟" .مما يوحي بالإجابة التي تود سماعها. و أخيراً، لزيادة فهمك، استخدم أسئلة تسبر فيها أغوار المسؤولين وملاحظات مثل:

* قل لي المزيد عن ذلك.
* هل تستطيع أن تأتيني بمثال؟
* هل تستطيع أن تكون أكثر تحديداً؟
* هل تستطيع أن تعبر عن ذلك بطريقة أخرى؟ لست متأكداً من أني فهمت ما تقوله.
* هل يحدث ذلك كثيراً؟
* متى وأين يحدث هذا؟
* متى وأين لا يحدث هذا؟
* ما هي العوامل التي تساهم في إحداث ذلك؟

وأخيراً، اشكر رئيس القسم على المقابلة، واتفق معه على الخطوة التالية، والتي قد تكون قيام رئيس القسم بترتيب اجتماع عن التدريس والتعلم لمدة حوالي الساعة إما في اجتماع دوري للقسم أو في اجتماع خاص. إذا كان القسم كبيراً، اختلط بستة إلى 12 من أعضاء الهيئة في كل مرة. وبما أن الوقت في اجتماعات الأقسام ثمين جداً، لابد أن يكون رئيس القسم قد اقتنع بعملك المسبق مع العميد و المقابلة التي أجريتها بحيث يكون قضاء الوقت بهذه الطريقة مفيداً ويرى بقية أعضاء هيئة التدريس أنه مفيد. ويمكنك أن تضيف بأنك تود كثيراً القيام بذلك لأن أعضاء هيئة التدريس سيكونون أكثر التزاماً بفكرة القيام بمزيد من العمل حول التدريس والتعلم إذا شاركوا في مناقشة مبدئية.

سيزيد هذا الاجتماع الأول، في الواقع، وعي بعض أعضاء هيئة التدريس ويجعل آخرين يدركون مجموعة الموضوعات التي يمكن أن تحسن عمل كل شخص بشأن تعلم الطلاب. وثمة مزايا أخرى، مثل فتح باب موضوع التدريس والتعلم للمناقشة، إذ إن هذا قد لا يكون موضع حديث في القسم في السابق. كما سيرى أعضاء هيئة التدريس الذين قد يخشون انكشاف عدم معرفتهم أو الذين يشعرون بأنه لا يوجد ما يتعلمونه عن التدريس، أن الحديث عن التدريس والتعلم ليس شيئاً مخيفاً بالضرورة، وأنه يوجد العديد من طرق التدريس الفعالة، وأن بعض المشكلات التي كانوا يظنون أنهم يعانون منها وحدهم موجودة لدى آخرين. فبدلاً من التركيز عن تحسين التدريس، يمكنك مناقشة ما طرأ من تغيير على احتياجات الطلاب في السنوات قريبة العهد وأن هذا الجيل من الطلاب يحتاج إلى أساليب مختلفة. فإذا شارك جميع أعضاء القسم في مناقشة مثل تلك الموضوعات، فإن التزام هيئة التدريس بتطوير الهيئة سوف يتولد على الأغلب.

إجراء تحليل للاحتياجات مع هيئة التدريس

أنت جاهز الآن لإجراء مقابلة جماعية مع هيئة تدريس القسم. أطلب من رئيس القسم أن يقدمك ويذكر الغرض من وجودك هناك. وقد ترغب في إضافة معلومات أخرى ذات صلة، مثل حقيقة أن هذه دراسة رائدة مع قسم له سمعة في التدريس الجيد. والخطة هي أن تجعل نفسك في المتناول كمصدر للمعلومات وأن تنظم عدد من ورش العمل حول تعلم الطلاب في الأقسام الأكاديمية. ربما أنك تريد فهم آراء هيئة التدريس بشأن التدريس والتعلم بشكل أوضح، فإن عليك تهيئة عدة أسئلة لتوجيه المناقشة. فعليك التزود بمخطط تدون عليه الأفكار التي تنبثق عن المناقشة. إن الطلب إلى أعضاء هيئة التدريس بأن يشعروا بالحرية في ملاحظاتهم ليس بالأمر الفعال بدرجة فعالية موقفك العام في قبولك لملاحظاتهم، والاستخدام السخي للإصغاء الفاعل أو إعادة صياغة الأفكار للتأكد من أنك تفهم النقاط التي

يجري طرحها، وأنك تنظر باحترام صادق إلى آرائهم التي قد لا تتفق معها. من أجل استهلال المناقشة مع هيئة التدريس، قد ترغب في استخدام أسئلة مثل:

* فكر في مقرر سبق لك أن قمت بتدريسه. ما هي المعرفة والمهارات والمواقف والقيم التي تود أن تتجلى لدى طلابك في نهاية المقرر؟

- كيف ستنظم المقرر وما هي طرق التدريس التي ستستخدمها لتسهيل التعلم؟

- ما هي طرق التدريس التي غالباً ما تحقق كلاً من أهداف المقرر؟

* صف إحدى لحظاتك (أو تجاربك) الذهبية في الفصل عندما تكون الأمور قد سارت تماماً على ما يرام.

- ماذا فعلت لكي يحدث ذلك؟

- كيف يمكن لطالب من الطلاب وصف الدرس نفسه الذي ألقي في الفصل؟

* صف درساً نموذجياً يلقى في الفصل.

- كيف يمكن لطالب من الطلاب أن يصف الدرس نفسه؟

- ما الذي يجعل لحظة ذهبية ودرساً عادياً شيئاً مختلفاً؟

* كيف ترتب الدرس الأول في الفصل الدراسي لإيجاد بيئة تعلم تحفز الطلاب وتثير حماسهم بشأن ما سيتعلمونه (انظر أيضاً لوكاس، 1990)؟

اقترح حوالي عشرين سؤالاً يمكن أن تطرحها، على أن يلي كلاً منها الإشارة إلى عدة مراجع تتناول تلك القضايا (لوكاس، 1994، الصفحات 115-118).

بإمكانك مساعدة الأفراد على البناء على أفكار الآخرين، والاستفادة من الإثارة التي يولدها المدرسون الفعالون لشحذ همة المجموعة، واستخدام روح الفكاهة أو

التمهل لتذوق الفكاهة عندما تظهر ضمن المجموعة، والمساعدة في إيجاد التعاون. هذا يعطي المدرسين الضعاف أو المتوسطين فرصة للإصغاء إلى منظور الآخرين وقد يهيب بهم أن يزيدوا وعيهم التدريسي. فمهمتهم هي أن تستخدم الإصغاء الفاعل مع أولئك الذين يقاومون فكرة مناقشة التدريس وأن تظهر الاحترام لوجهة نظرهم. حاول تجنب الموقف القتالي. لخص ما يقولونه لك، والتمس أفكاراً أخرى. فإذا بدأت بأحسن الأقسام، فإنك ستشحذ مهاراتك وتتمكن من توقع أسوأ السيناريوهات عندما يحين الوقت للتعامل مع المدرسين الأكثر ضعفاً والأكثر مقاومة. وعندما تُطرح آراء سلبية جداً، مثل، "التدريس هو سر غامض. ما من أحد يعرف ما هو التدريس الجيد"، لخّص ما سمعته، تمهل. ربما سيخالف أعضاء في هيئة التدريس ذلك الرأي وإلا فبإمكانك أن تسأل: "كيف تستطيع قياس تعلم الطلاب؟ ما هي بعض الأشياء التي نعرفها بالفعل عن التدريس الجيد؟".

في نهاية هذا الاجتماع، لخّص ما حدث. ثم أطلب من أعضاء هيئة التدريس تحديد موضوعات لورش العمل التي يجدون أنها ذات أهمية خاصة. وإذا وجدت عدة موضوعات من هذا القبيل اطلب منهم أن يرتبوها حسب الأولوية.

تحديد أهداف التعلم التي تعالجها ورش العمل

نتيجة لقيامك بتقييم للاحتياجات، سيكون لديك عدة موضوعات يرغب أعضاء هيئة التدريس أن يعرفوا عنها أكثر من غيرها وانبثق عنها بعض الحماس. تتمثل الخطوة التالية بإشراك واحد أو أكثر من أعضاء القسم في تحديد أهداف التعلم لتلك الموضوعات. تتمثل قيمة إشراك هيئة التدريس عند هذه النقطة في البدء بنقل مسؤولية مناقشة التدريس والتعلم إلى القسم ذاته وتعزيز صلاحية التدريب الذي ستقوم به عبر إشراك بعض الأشخاص من بين أعضاء هيئة التدريس في العمل.

ويجب أن تحقق أهداف التعلم ما ينوي مركزك الخاص بتطوير هيئة التدريس وأعضاء هيئة التدريس عمله وما ستكون عليه النتيجة أو الفائدة بالنسبة

للمشاركين. ويجب أن تكون الأهداف محددة وقابلة للقياس ومقبولة من قبل المشاركين وأن تكون واقعية وتأتي في الوقت المناسب. "إن تحسين أداء التدريس في الفصل" هو هدف ضئيل للأسباب التالية:

* إنه غير دقيق.
* إنه غير قابل للقياس لأنه لا توجد قاعدة يمكن تقييم التغيير استناداً إليها.
* لا يوجد ضمان بأن هذا سيتحقق.
* إنه يركز على التدريس، الذي يولد موقفاً دفاعياً من جانب أعضاء هيئة التدريس بدلاً من التركيز على التعلم الذي يركز على نتائج الطلاب.

إن هدف التعلم الأكثر واقعية هو: "ستتاح الفرصة للمشاركين للاطلاع على انتقاء الخيارات المناسبة لأساليب علم أصول التربية والتدريس لتحقيق أهداف محددة للمقرر، ومناقشتها" . أو "في نهاية الفصل يتعين عليك:

* تحديد عدة أهداف لفصل ما في أحد مقرراتك.
* تفهم كيف أن اختيار وسائل التدريس المناسبة يتصل بالإنجاز الناجح لأهداف المقرر.
* تفهم المقاييس التي يمكن استخدامها لتقييم تعلم الطلاب وشعورهم بالرضا بنتيجة تطبيق أساليب تدريس مختلفة.
* أن تتاح لك الفرصة للمشاركة على الأقل في نموذج تعلم تجريبي واحد وتقييم فعاليته كوسيلة لتدريس المهارات والمواقف المتعلقة بالتدريس".

أنت الآن جاهز لأن تقرر المنهج الذي سوف تستخدمه والدور الذي سيقوم به أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون معك في ورشة العمل. ومع أن كل هذا يحتاج إلى الجهد، فسرعان ما سيكون لديك مجموعة من نماذج ورش العمل التي يمكنك الاستقاء منها في إشراكك أحد الأقسام الأخرى في تطوير هيئة التدريس. ويمكنك

أيضاً أن تطلب من واحد أو أكثر من أعضاء هيئة التدريس، من قسم سبق لك أن عملت معه، اصطحابك لقسم آخر، لا سيما إلى قسم صعب أو شديد المقاومة. إن جعل أعضاء هيئة تدريس آخرين يسردون تجاربهم الإيجابية في العمل معك سيجعل دخولك إلى أقسام مزعجة أسهل بكثير. وبذلك تكون أيضاً قد أوجدت مشاريع تدريس متواصلة يشترك فيها أعضاء هيئة التدريس في كثير من الأقسام. بعد ذلك، لن يكون عليك سوى زيارة الأقسام دورياً للحصول على تقارير إنجاز العمل والتعرف على كيفية الاستمرار في استخدامك كمصدر للمعلومات.

قياس النتائج

يمكن قياس عملك مع الأقسام بطرق عديدة مختلفة. ففي نهاية ورشة عمل يمكن توزيع استبيان موجز، يسأل عما تعلمه أعضاء هيئة التدريس مما يمكنهم استخدامه لزيادة نتائج تعلم الطلاب. ويمكن للاستبيان أن يتضمن أيضاً سؤالين عما أحبوه أكثر من غيره وأقل من غيره في ورشة العمل وعن الموضوعات التي يرغبون في تناولها. ويمكن إطلاع الذين يجيبون على الاستبيانات ورئيس القسم والعميد على هذه المعلومات التي يمكن ضمّها في تقريرك السنوي.

من خلال الاتصالات الدورية مع رئيس كل قسم عملت معه، يمكنك السؤال عن مدى مناقشة أعضاء هيئة التدريس للتدريس والتعلم في القسم وعما إذا كان قد حصل أي تغيير في تقييم الطلاب (إذا مرت هذه عبر يدي رئيس القسم). ويمكنك إجراء مقابلتين لأعضاء الهيئة في الأقسام التي عملت معها لاكتشاف التغييرات التي لاحظوها. يمكنك الاستفسار من أعضاء هذه الأقسام عن مدى استخدامهم لأي مادة جرت مناقشتها في ورش العمل لزيادة تعلم الطلاب ومدى نجاح هذه الأساليب. يتضمن معظم العمل المقترن بهذه المجالات استحداث استبيانات موجزة يمكن استخدامها مراراً وتكراراً في مختلف الأقسام. الفكرة الرئيسة هي اكتشاف ونشر ما حققه عمل مركزك من أهداف استراتيجية في الكلية والأقسام. بعد بدايات ناجحة من هذا القبيل، سوف يرغب العمداء في أقسام أخرى أن تعمل معهم أيضاً.

خلاصة

إن أعضاء هيئة التدريس بحاجة لأن يصبحوا ممارسين متأملين وأن يشاركوا في التطوير المهني الجاري في تسهيلهم لتعلم الطلاب. ومع أن جميع أعضاء هيئة التدريس يستفيدون من زيادة الوعي التدريسي، فإنه عندما لا يتحسن المدرسون المتوسطون والضعاف، فإنهم بذلك يسيئون إلى جيل بعد جيل من طلاب الكليات. وهؤلاء هم الأعضاء الذين يشعر ثلثا رؤساء الأقسام بأنهم فشلوا في مساعدتهم. وهؤلاء أيضاً هم المدرسون الذين لا يلتحقون طوعياً ببرامج تطوير هيئة التدريس.

إن المدرسين الضعاف والمتوسطين يبالغون عادة بفعالية تدريسهم. فمن الصعب على أعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بالتدريس خلال عدد من السنوات أن يعترفوا بأنهم قد لا يقومون بعملهم بشكل جيد. إن فهم ذلك يجعل من الأسهل التعامل مع هؤلاء المدرسين. والإصغاء إليهم واحترام موقفهم المقاوم. يتم عرض مداخلة في هيئة التدريس لا تختص بالمدرسين الضعاف، بل توسع منظورهم عبر إطلاعهم على أفكار انبثقت عن زملاء لهم في القسم وعلى الأبحاث الجارية في مجال التعلم.

جرى وصف طريقة لإجراء تحليل للاحتياجات والعمل المتعاون مع هيئة التدريس، واستحداث أهداف ذات معنى وقابلة للقياس من أجل ورش العمل، وتقييم وإطلاع المشاركين على نتائج مداخلاتك لدى الأشخاص الرئيسين. مثل هذه المداخلة يمكن أن تؤثر تأثيراً مهماً على نتائج التدريس والتعلم في مؤسسة من المؤسسات عبر غرس عملك في ثقافة القسم.

آن ف. لوكاس: هي أستاذة فخرية متقاعدة في جامعة فيرلي ديكينسون، حيث كانت مديرة مكتب التطوير المهني والتنظيمي. وهي تقوم بتنظيم ورش عمل تتعلق بالتدريب المتصل بالقيادة من أجل رؤساء الأقسام، وعملت عضواً في اللجنة المركزية لشبكة التطوير المهني والتنظيمي.

البريد الإلكتروني: annlucas@aol.com

المراجع

Alreck, P., & Settle, R. (1995). *The survey research handbook.* Burr Ridge, IL: Irwin.

Babbie, S. (1990, April). *Survey research methods*. Belmont, CA: Wadsworth.

Barber, L.W. (1990). Self-assessment. In J. Millman & L. Darling-Hammons (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation* (pp. 216-228). Newbury Park, CA: Sage.

Boice, R. (1992). *The new faculty member*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Carroll, J. B., & Gmelch, W. H. (1992). *A factor-analytic investigation of the role types and profiles of higher education department chairs*. San Francisco, CA: The national conference of the American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 345 629)

Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cross, K. P. (1977). Not can, but will college teaching be improved? In J. A. Centra, (Ed.), *Renewing and evaluating teaching* (pp. 1-15). New Directions for Higher Education, No. 17. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Feldman, K. A. (1989). Instructional effectiveness of college teachers as judged by teachers themselves, current and former students, colleagues, administrators and external (neutral) observers. *Research in Higher Education, 30*, 137-189.

Leatherman, D. (1990). *The training trilogy: Assessing needs*. Amherst, MA: Human Resource Development Press.

Lucas, A. F. (1994). *Strengthening departmental leadership: A team-building guide for chairs in colleges and universities*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lucas, A. F. (1990). Using psychological models to understand student motivation. In M. D. Svinicki, (Ed.), *The changing face of college teaching* (pp. 103-114). New Directions for Teaching and Learning, No. 42. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Phillips, J. J., & Holton, III, E. F. (Eds.). (1995). *In action: Conducting needs assessment*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.

Robinson, D. G., & Robinson, J. C. (1996). *Performance counseling: Moving beyond training*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Warshauer, S. (1988). *Inside training and development: Creating effective programs*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

Weimer, M. (1990). *Improving college teaching: Strategies for developing instructional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wexley, K. N., & Latham, G. P. (1991). *Developing and training human resources in organizations* (2nd ed.). New York, NY: Harper Collins.

17

التعلم الذي يقوم على أساس المشكلات

ريتشارد جي. تيبريوس

قبل أكثر من ثلاثة عقود من الزمن، وفي بلدة متواضعة في جنوب أونتاريو، جرت واقعة كانت المعادل التربوي للانفجار الكبير Big Bang. انبثقت جميع الاتجاهات المعاصرة في ميدان التربية والتدريس ـ التعلم المتمحور حول الطرف المتعلم، والتعاوني والمتمحور على مجموعات صغيرة، والذي يقوم على أساس المشكلات و الذي يعتمد على السياق، والمتمحور حول المريض والتعليم المتحمور حول الجماعة ـ عن هذا المِرجل من الإبداع. أشير، بالطبع، إلى البرنامج التربوي، الذي تم تدشينه في 1969 في كلية طب جامعة ماكماستر والذي أصبح يعرف باسم التعلم الذي يقوم على أساس المشكلات.

أنا لا أتوقع أن تصدق هذه الصورة المشوهة لسيرة التكوين التربوي. لكن إذا تأملت فيه للحظة من الزمن، فقد يساعدك في تفهم الظرف الذي قد تواجهه لو طلبت منك كلية الطب في جامعتك المساعدة في تنفيذ منهجها الجديد. تصور نفسك جالساً في مدرج في وسط عدد من الأطباء السريريين والباحثين من كلية الطب. فعندما تتلفت حولك، تدرك أن قلة منهم هم الذين حضروا ورش عملك المتعلقة بالتدريس والتعلم. بل إن كثيراً منهم قد لا يكونوا حصلوا على أي تدريب رسمي في أساليب التدريس. ومع ذلك فهم موجودون، وتجد أنك تتمنى لو أن مدرسي الآداب والعلوم يحضرون بهذه الأعداد. من الواضح أنه يوجد شعور

بالإلحاح في القاعة بشأن هذه الموجة الجديدة في ميدان التربية والتدريس، يسود الاعتقاد على نطاق واسع أنه سيُغرق كل من لا يبقى في قمتها.

وتكتشف أن الشعور بالإلحاح له ما يبرره عندما تتحدث مع الجالسين بقربك. لقد أصدرت لجنة المناهج قراراً لإقرار التحول إلى التعلم الذي يقوم على أساس المشكلات. ولا زال صدى المناقشات التي جرت ضمن اللجنة يتردد في آذان الجالسين بقربك. "نحن كلية الطب الوحيدة في المقاطعة التي لا يزال لديها برنامج تقليدي!" "هل تعرف أن جامعة هارفارد اعتمدت التعلم الذي يقوم على أساس المشكلات؟" إن المتشككين الذين كان من المحتمل أن يعارضوا القرار لا يعرفون الكثير عن التعلم الذي يقوم على أساس المشكلات. أما الذين يفتقرون إلى المعلومات فقد تعلموا، في ثقافة هيئة تدريس كلية الطب، أن يطأطئوا رؤوسهم.

يجري تقديم المحاضرين في جو يعج بصرير أسلحة الكتابة وحفيف الدفاتر. ويتبين أن المحاضرين هما اثنان من المربين الطبيين الزائرين من كلية طب متقدمة (كلية اعتمدت التعلم الذي يقوم على أساس المشكلات). يبدو التعريف حميداً بما فيه الكفاية. "إن التعلم الذي يقوم على أساس المشكلات هو تعلم يبدأ بحل المشكلات. فالمشكلة تأتي أولاً ثم يجري تعلم النظرية والحقائق، إذ إنه ثمة حاجة إليها لحل المشكلة" (باروز وتاملين، 1980). هذا التتابع مفهوم بالنسبة للعديدين من المربين من ديووي إلى كولب. ولا يوجد شيء مروع هنا.

المشكلة تبدأ في أول سقف لهم، أي تأكيد واضح لنظرية الانفجار الكبير. وفي أعلى القمة، تبرز الأحرف الأولى من عبارة "التعلم استناداً إلى المشكلات" بقياس 36 نقطة. وتشع من أسفل الأحرف، وكأنها الشمس، خطوط تصل بين مختلف المشتقات التربوية - المتمحورة حول الطلاب والتعاونية والتعلم الفاعل، إلى ما هنالك. وما ينطوي عليه ذلك هو أن التعلم الذي يقوم على أساس المشكلات تتوافر فيه جميع تلك السمات بالطريقة نفسها التي يكون فيها للدواء آثار متعددة. ثم تجد لاحقاً

أيضاً أن للدواء أشكالاً متعددة. يقال لك بأن تنشد الشكل النقي للتعلم الذي يستند إلى المشكلات، وأن لا تقبل أي بدائل.

سيكون هناك مدرس يكون دوره تسهيل المناقشة. يقرأ أحد الطلاب بشكل جهري ورقة المشكلات الأولى. ثم تقوم المجموعة بالتصدي للمشكلة. ويتم تعيين كاتب لتدوين الوقائع والآليات الكامنة التي تحددها المجموعة. وفي عمود ثالث يدون الكاتب ما يسمى "قضايا التعلم" . إن قضايا التعلم هي الفجوات في المعرفة أو الفهم التي تم الكشف عنها من خلال مناقشاتهم، فجوات لابد من ملئها لحل المشكلة. وفي نهاية الجلسة الأولى، يتم جمع قضايا التعلم وإعطاؤها لأعضاء المجموعة الذين يذهبون إلى المكتبة لدراستها استعداداً للجلسة الثانية. وخلال الجلسة الثانية، بعد أن يكون المشاركون قد أبلغوا بعضهم عما توصلوا إليه، تستأنف مناقشة حل المشكلة ويتم تحديد قضايا جديدة تتعلق بالتعلم. وهذه يتم إسنادها إلى مختلف الأعضاء ويتم الإبلاغ عنها في الجلسة الختامية.

ويتمخض الأمر بأن التعلم الذي يستند إلى حل المشاكل هو، على ما يبدو، صيغة موضحة بدقة، إذا ما تم تطبيقها بدقة، فإنها ستؤدي إلى النتائج الموعودة. وتبدأ تشعر بالغثيان الذي يشعر به المربون حين يواجهون بصيغ جامدة بشأن التعلم. وتبدأ تدرك أن هذه المشتقات من التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات هي في الواقع مبادئ أساسية للتدريس والتعلم يمكن تتبعها تاريخياً من 50 سنة إلى عدة آلاف من السنوات.

وقد أعلن عميد كلية الطب، في ملاحظاته الختامية، بأن مدير وحدة التطوير التربوي في الجامعة الرئيسة قد وافق على تولي مهمة تدريب مدرسي التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات وأنك ستقوم بتنسيق البرنامج. ويطلب إليك العميد بأن تنهض واقفاً، فيما تنظر المئات من الوجوه المتلهفة نحوك. ويحمر وجهك وتكاد الدموع تنهمرمن عينيك. ويعتبر رد فعلك تواضعاً أكاديمياً.

أما الشهور التالية فإنها لا تترك لك الوقت للتأمل. فأنت منهمك في إنشاء فريق من المطورين لتدريب عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس على الإجراءات المطلوبة. وتبدأ تدريجياً تشعر بالندم على الدورالذي تقوم به حين يتضح أن الشعار هو بديل هزيل عن فهم المبادئ التربوية والطريقة دليل غير كاف لأساليب جديدة للتدريس. وتتمنى لو أن شخصاً ما كان جالساً في مقعدك سابقاً قد كتب فصلاً في كتاب يحذرك فيه من المآزق الخفية.

أتمنى من كل قلبي أن يتمكن هذا الفصل من الكتاب تقديم المساعدة. لقد بدأت بسيناريو أسوأ الحالات لأني أعتقد بأن مطوري هيئات التدريس الذين يطلب إليهم تقديم المساعدة من أجل تحويل كليتهم التقليدية التي تدرس الطب، أو حتى أي كلية أو وحدة - إلى كلية تعلم يستند إلى حل المشكلات يحتاجون إلى الاستعداد من أجل ذلك السيناريو أو ما يقاربه. وتميل كليات الطب التي تتلهف إلى التكيف مع الموجة الجديدة إلى اعتبار التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات شعاراً واعتبار المنهاج المقترن به حركة جماهيرية.

إن للشعارات بعض المزايا المهمة في تغيير المناهج، كما بينت آيلين هاريس (1987). ولعل أهم وظيفة لها هي إضفاء طابع الشرعية على الأعمال. فيمكن للتعلم الذي يستند إلى حل المشكلات أن يقدم دفعاً معنوياً لكلية الطب التقليدية التي تعاني من الإصابة النرجسية لاعتماد accreditation ضعيف. فالعناوين القائلة: "كلية طب تقليدية تعتمد تطبيق التعلم المستند إلى حل المشكلات" أكثر احتمالاً بكثير في أن تؤثر على هيئات الاعتماد accreditation من عنوان يقول: "كلية طب تقليدية تتبع مبادئ تربوية تلقى قبولاً حسناً".

ثانياً إن للشعارات جاذبية عاطفية واجتماعية لابد منها لتعبئة أعضاء هيئة تدريس غارقين في أعمالهم والذين من المحتمل أن لا يعتبروا التربية في طليعة أولوياتهم. إن صرخة الحرب تسترعي انتباه الجميع. ثالثاً، الشعارات تركز الانتباه.

فجوانب من المنهاج كانت متجاهلة سابقاً، مثل مقدار التدريس بطريقة المحاضرة أو عدم التكامل بين الموضوعات الدراسية، تبرز فجأة إلى المقدمة. فيبدأ الإداريون بإحصاء ساعات المحاضرات. وتكتسي مقالات المجلات العلمية التي نزع غلافها في المكتبة، معنى جديداً فيما يبدأ أعضاء هيئة التدريس بإعادة فحص القدرة التنافسية في المنهاج القديم. وأخيراً، فإن الشعارات تعد اختزالاً لا غنى عنه. فالأحرف الأولى من العبارة الإنجليزية التي تقابل "التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات" PBL (Problem-Based Learning) تنطوي على الكثير من المعاني.

على أن مقصدي الرئيس لا يتعلق بالإشادة بمزايا لغة الشعارات بل باسترعاء الانتباه إلى بعض المشكلات التي قد تنشأ عن استخدامها. واقتبس ثانية من آيلين هاريس (1987) في تحليلها الممتاز للغة الشعارات في المناهج الطبية: الشعارات غامضة مقارنة بالتوصيات المحددة. ففي حين أن أعضاء هيئة التدريس ملتزمون باستعمالها، فإنهم غير متأكدين من كنهها. فالشعارات تستبعد تأكيدات متممة. وعلاوة على ذلك، نجد أن الشعارات تميل إلى إخفاء قضايا معقدة مثل المبادئ التربوية الكامنة في المنهاج الجديد. هذه المشكلات المقترنة بلغة الشعارات وإصلاح المناهج كحركة جماهيرية توجد مآزق خطيرة يتعين على المطور أن يحرص على تجنبها. وقبل التصدي لهذه المآزق، لابد من وصف موجز للمبادئ نفسها.

يشير مبدأ التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات، بصفة إجمالية، إلى واحد فقط من المبادئ التربوية الكامنة وراء فلسفة التدريس الطبي الذي طورته جامعة ماكماستر. لكن ذلك المبدأ، كشعار، يعني أكثر من ذلك بكثير. فهو يعني ضمنياً أنه من خلال اتباع مجموعة من الإجراءات البسيطة، يمكن للمدرسين أن يقطفوا ثمار التغييرات الرئيسة في المنهاج التي جرت في القرن العشرين. إنه يخفي التعقيد الكامن وراء التغييرات الفعلية في المناهج الطبية الجديدة. يتفجع باللي وكار (1987)، في كتابتهما عن فلسفة ماكماستر، قائلين:

... من الشائع مواجهة مفاهيم رئيسة وتفسيرات خاطئة عما يجري والسبب في ذلك. وفي الواقع فإن أكثر من زائر واحد اختار أن يقدم آراءه بعد زيارة قصيرة، وفي بعض الأحيان، تراه، مثل السائح، يشعر بالحرية بأن يرتجل ويفسر ما يفترض بأنه جارٍ... حتى ضمن هيئة التدريس المنتشرة في ماكماستر، يوجد اختلافات فردية في إدراك ما هو جارٍ، وما يجب أن يجري. (ص-60).

المعتقدات والمبادئ السليمة

من الملاحظ أن بالي وكار لا يستعملان عبارة "التعلم الذي يستند إلى حل المشاكل" بالمعنى الواسع. فهما يكتبان عن فلسفة تربوية تقوم على أساس عدد من المعتقدات. ونحن، بوصفنا مطورين، نرى هذه المعتقدات بوصفها مبادئ تربوية سليمة تعود أصولها إلى كتابات وأبحاث جرت قبل إنشاء جامعة ماكماستر. ويتعين على المطور الذي يساعد أعضاء هيئة تدريس في كلية الطب على التكيف مع هذا المنهاج الجديد أن يساعدهم على فهم هذه المبادئ التربوية.

التعلم يستند إلى حل المشكلات ولا يستند إلى فروع المعرفة. هذا المبدأ يرفض الفكرة الراسخة عبر الزمن التي مفادها أن المعلومات البيولوجية الطبية يجب أن يتعلمها المرء على شكل كتل تقابل فروع المعرفة الأكاديمية. ومن أجل الانتقال إلى الممارسة السريرية، فإن تعلم المعلومات يحدث بشكل فعال أكثر في سياق المشكلات السريرية بدلاً من فروع المعرفة. وينجم عن ذلك أن العلوم الأساسية لا تعد عنصراً شرطياً سابقاً للدراسات السريرية.

التعلم على شكل مجموعات صغيرة يعزز التفاعل والانخراط الفاعل للمتعلم. هذا المبدأ يدعو إلى تقليل عدد ساعات المحاضرات ويفضل عليها المناقشات التي تجري في مجموعات صغيرة. والافتراض الكامن وراء هذا المبدأ هو أن جلسات التعلم في مجموعات صغيرة يعزز التفاعل والمشاركة الفاعلة للمتعلم. وعلى نقيض

ذلك، فإن الطلاب الذين يحضرون محاضرات يكونوا أكثر سلبية، إلا إذا كان المحاضر ذا مهارات خاصة في حفز المتعلم على الاندماج بالموضوع.

التعلم موجه للطالب وليس موجهاً للمدرس. الطلاب يحددون أهدافهم المتعلقة بالتعلم ضمن جلسات "المذاكرات" tutorials، بمساعدة المدرس tutor هؤلاء المدرسون هم عادة من أعضاء هيئة التدريس ولديهم خلفية في مجال الطب السريري لكنهم ليسوا بالضرورة خبراء في الموضوع الذي يدرِّسونه.

وقد تم تدريبهم على تسهيل عملية البحث وحل المشكلات ومساعدة الطلاب على تحديد أهدافهم المتعلقة بالتعلم. وهؤلاء المدرسون هم موجهون بالدرجة الأولى وهم في بعض الأحيان مصدرٌ للمعلومات. وبهذه الصفة الأخيرة، فإنهم حريصون على الإجابة عن أسئلة الطلاب بدلاً من أن يقولوا للطلاب ما يجب عليه تعلمه. ويعد تعلم الطلاب تحديد أهدافهم الخاصة المتعلقة بالتعلم جزءاً من مهارة يكتسبها المرء طيلة حياته من التعلم الموجه نحو الذات ويجب اكتسابها للمحافظة على الكفاءة في ميدان نصف عمره عبارة عن خمس سنوات.

التعلم تعاوني وليس تنافسياً. يتعلم الطلاب بغية إطلاع بعضهم بعضاً على المعلومات ضمن مجموعاتهم في "المذاكرات" مع المدرس. فهم يتعلمون كيف يمكن أن يكون للآخرين وجهات نظر مختلفة عن وجهات نظرهم، حتى بعد قراءة المصادر نفسها، ويتعلمون كيفية الفصل بين الآراء المتضاربة.

التعلم يستند إلى السياق وليس بمعزل عن السياق. بما أن التعلم يحدث في سياق ينطوي على المشكلات هو أشبه ما يكون بالظروف التي سوف يستخدم فيها، فإن المعلومات سوف تتحول على الأغلب إلى ممارسة فعلية. وبلغة المنظِّرين في مجال "التمهن المعرفي" Cognitive apprenticeship (براون، كولينز ودوغويد، 1989)، يجري التعلم في سياقات حقيقية.

التعلم يتمحور حول المريض وليس حول المرض. إن المنهاج المتمحور على المريض يشجع الطلاب على النظر إلى ما وراء المشكلة أو عملية المرض ويركز على الوضع العائلي والنفسي للمريض.

التعلم يتمحور حول المجتمع لا على فرادى المرضى. هذا التأكيد على سياق المجتمع هو امتداد طبيعي لفلسفة ماكماستر الأصلية والتي نشأت في الفترة الأقرب عهداً. ويقترن تطوره بجامعات نيومكسيكو (الولايات المتحدة)، نيوكاسل (استراليا)، وليمبورغ (هولندا) (شميث، ليبكين، دي فريز وغريب، 1989).

القصور

من المؤكد أنه يوجد قصور في التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات، وهي كما يلي:

استبعاد التأكيدات المتممة:

إن التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات عندما يستخدم كشعار، يستبعد التأكيدات المتممة، وهذه مشكلة تقترن بالشعارات. أي أنها تميل إلى إزاحة أي شيء لا يكون جزءاً من البرنامج الجديد. فقبل انتقالنا إلى منهاج التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات، كان أعضاء هيئة التدريس لدي يتمتعون بوجود عدد من المحاضرين المتميزين الذين يحظون بتقدير كبير من الطلاب. وكان عدد منهم قد فازوا عدة مرات بجوائز يرنو إليها الكثيرون، والتي تمنح إلى المدرسين الممتازين من قبل الطلاب أنفسهم. ومما لا شك فيه أن بعض طلابنا قد تعلموا بالفعل من خلال حضور المحاضرات، لا سيما محاضرات هؤلاء المحاضرين. ومع ذلك فقد تمت، بصفة عامة، إزاحة هؤلاء المحاضرين في المنهاج الجديد. إن فقد هؤلاء المحاضرين الفعالين كان شيئاً مؤسفاً وينطوي على السخرية، لأنه ليس هناك ما يدعو إلى استبعاد المحاضرات من منهاج التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات. وقد أتيح لي،

في كلية طب بادمان ـ غراي، حضور محاضرة كانت متكاملة كلياً مع المنهاج الطبي. فقد واجه المدرس، الذي لم يكن قد أعد درساً رسمياً، جمهوراً من الطلاب كانوا قد شاركوا للتو في سلسلة من جلسات التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات. وقد سألهم إن كان لديهم قضايا أو أسئلة يرغبون في أن يقوم باستقصائها. بعد كتابة هذه الأسئلة على السبورة وإعادة ترتيبها قليلاً ليوجد قائمة بالموضوعات، قدم سلسلة من المحاضرات القصيرة عن كل موضوع مع إتاحة الوقت الكافي بين كل محاضرة من أجل التفاعل. كان يعمل كمصدر في سياق واقعة تعلم كانت مسيّرة بشكل واضح من قبل الطلاب.

استبعاد واستقطاب بعض أعضاء من هيئة التدريس:

ثمة مشكلة في الحركات الجماهيرية من حيث إنها تميل إلى استبعاد أعضاء من هيئة التدريس ممن يكونوا ملتزمين بالأصل بالمبادئ التربوية دون استخدام اللغة المعتمدة استخدام التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات كشعار، يميل لاستبعاد أعضاء هيئة التدريس ممن يكونوا يطبقون بالأصل مبادئ تربوية سليمة ويستقطبون آخرين إلى فئات قد تحولت إلى المبدأ الجديد وحققت الخلاص. وثمة مثال جيد في قصة منسق مقرر تشريح قام بتنظيم مقرر السنة الأولى. فقد طور عبر السنين مقرراً كان نموذجاً يحتذى به في المبادئ التربوية المعاصرة. كان الطلاب يعملون في مجموعات صغيرة متعاونة. وكانوا يعملون مع بعضهم من خلال تفاعلهم. وقد حددوا احتياجاتهم المتعلقة بالتعلم، ووضع تعلمهم في سياق طرح المشكلات وكانوا حتى منخرطين في عمليات التشخيص. ومع ذلك فعندما اكتسبت حركة التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات كامل الزخم، فقد اعتبرت شرطة المناهج أنه يضع العصي في العجلات لأنه رفض التخلي عن برنامجه واستبداله ببرنامج التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات الذي حظي بالموافقة. ومن حسن الحظ، بالنسبة للكلية وللطلاب أن ثبت على موقفه.

وثمة مشكلة أخرى تقترن بالحركات الجماهيرية وهي أنها تميل إلى استقطاب أعضاء من هيئة التدريس في فئات متصارعة - الذين تحولوا إلى المبدأ الجديد والذين لم يتحولوا. يمكن أن تكون المعارك المتعلقة بالمناهج جديرة إذا كانت تتعلق بشيء جوهري، لكن من النادر أن تكون المعارك المتعلقة بالشعارات جديرة بأن تخاض غمارها. وقبل بضع سنوات دعتني جامعة الهند الغربية لإلقاء محاضرة في ترينيداد، لجماعة من كليات الطب الثلاث فيها. في بادئ الأمر أجبرني شعور بالذنب بأن أرفض الدعوة. إن ترينيدار تبدو شيئاً رائعاً لمن يعيش في تورونتو، لكني كنت متأكداً من أنهم قاموا بدعوة الشخص غير المناسب لهذا الغرض. فقد كانت جامعتي قد تحولت مؤخراً إلى منهاج يقوم على أساس حل المشكلات. ثم إنهم أخبروني بأنهم مهتمون بالتقييم، وهو ليس بالأمر الذي أمتاز به. فمن المؤكد أنه خير لهم أن يسمعوا من شخص من جامعة ماكماستر. فأعطيتهم أسماء عدة أشخاص يعملون على تصميم عمليات التقييم هناك. بعد ستة أشهر تلقيت اتصالاً آخر من ترينيداد يحثني على المجيء. هذه المرة تم إيضاح الدور الذي أقوم به قليلاً. يبدو أن الشخص الذي أرسل الدعوة قد سمعني وأنا أحاضر عن موضوع المبادئ التربوية التي تكمن خلف الاتجاهات قريبة العهد في التربية الطبية، بما في ذلك التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات. وقد ظنت أن افتتاحية عن هذا الموضوع من شأنها أن تخفف من حدة المناقشات الجارية بين كليات الطب. ومما ضخم التنافس العادي بين الجزر وكلياتها الطبية أن إحداها تحولت إلى التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات بينما حافظت الكليتان الأخريان على مناهجهما التقليدية. وكان السبب في اهتمامهم بالتقييم هو أن الكليات التقليدية كانت تطلب أدلة على تفوق البرنامج الجديد قبل النظر في اعتماده. وكانوا يأملون بأن تبين محاضرتي كيف يمكن للكليات الثلاث، كل واحدة بطريقتها الخاصة، الانتقال إلى مبادئ تربوية سليمة. فتوجهت إليهم وحققت المحاضرة نجاحاً كبيراً جداً. إن ما كانوا يريدونه هو وضع برنامج التعلم الجديد في المنظور الأوسع لسياق الاتجاهات المعاصرة في التربية.

خصائص مهمة في المنهاج:

عندما ينظر إلى التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات كمجموعة من الإجراءات التي تضمن نجاح جلسات "المذكرات" tutorials عندئذ يتم تقدير الدور الحاسم الذي تلعبه الخصائص المهمة الأخرى للمنهاج في ذلك النجاح. وتتمثل إحدى هذه الخصائص بالامتحان. ضع نفسك في مكان طالب في كلية الطب للحظة من اللحظات. إن أهم أولوياتك هي اجتياز الامتحانات، امتحانات كلية الطب ثم امتحانات الهيئة التي تمنحك الترخيص. والشخص المتشكك هو وحده الذي من شأنه أن يظن أن هذه ستكون أولويتك الوحيدة، ولكن إذا لم تتمكن من اجتياز تلك الامتحانات، فلن يكون هناك مهنة طب، وسوف يتاح لك الوقت لاحقاً لأن تجعل من نفسك طبيباً مثالياً. أما الآن، عليك أن تعرف الشيء الذي يتوقعون منك أن تعرفه. في المناهج التقليدية، توفر المحاضرات أفضل مصدر للمعلومات بشأن الامتحان. لذا فإن مجموعة جيدة من كراسات المحاضرات قيمة جداً، ثم إنه يتم نسخ الكراسات وتحريرها وتمريرها من سنة إلى سنة بعناية فائقة. فالمحاضرون هم الذين يضعون أسئلة الامتحانات ومن المفروض أنهم سيضعون أسئلة على الأغلب عن المادة نفسها التي يعتبرون أنها مهمة بما يكفي لأن يضمنّوها في محاضراتهم. أما في المنهاج الجديد، بعد زوال جميع المحاضرات، كيف يمكن للطلاب "أن يخمنوا" ما سيتضمنه الامتحان؟

بما أن الطلاب في جلسات "المذاكرات" tutorials المتعلقة بالتعلم الذي يستند إلى حل المشكلات هم الذين يحددون أهداف تعلمهم، فلا يمكنهم التأكد من أن يكون الامتحان مبنياً على أهداف تعلمهم. فامتحان واحد يتضمن الخيارات المتعددة ويستند إلى أهداف التعلم التي يحددها المدرس يكفي لجعل جلسات "المذاكرات" غير ذات صلة في عيون الطلاب. بعد امتحان من هذا القبيل، سيكون الطلاب مهتمين بمعرفة الأهداف الحقيقية للتعلم في جلسات "المذاكرات"، تلك التي وضعها المدرس في حقيبته، أكثر بكثير من اهتمامهم بأهدافهم التي يحددونها. فسوف يبدأون في النظر إلى جلسات

التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات بوصفها تمارين عمل شاق. وسوف يضغطون على المدرس ليطلعهم على أهداف التعلم الحقيقية قبل نهاية الجلسات.

العلاج هو استخدام نظام تقييم ينسجم مع المبادئ التربوية الكامنة وراء التعلم من خلال "المذاكرات" استناداً إلى المشكلات. وتتمثل أداتان محتملتان من هذا القبيل في الاختبار المسمى القفزة الثلاثية واختبار التقدم Triple Jump and the Progress Test.

القفزة الثلاثية. القفزة الثلاثية هي الشكل الأكثر علاقة من الامتحانات الممكن لعملية "المذاكرة" لأنه يتكون من العملية ذاتها في ظروف الاختبار. في الخطوة الأولى، يقرأ الطالب مشكلة ويناقش تفسيراته لها مع المدرس (الممتحِن، في هذه الحالة)، ويحدد مجموعة من أهداف التعلم. في الخطوة الثانية، يذهب الطالب ليقرأ أو ليستخدم أي مصدر يظن أنه مفيد في تحقيق أهداف التعلم. وفي خطوة أخيرة، يعود الطالب إلى المدرس بتفسيراته وتحليله للمشكلة استناداً إلى المعلومات الجديدة التي جمعها. هذه العملية تعطي المدرس فرصة ممتازة لمعرفة قدرة الطالب على الانخراط في تعلم ذي توجيه ذاتي يحدد أهداف التعلم ويحدد المصادر ذات الصلة ويحل المشكلة. كما يمكن للمدرس أن يوفر تغذية رجعية بناءة للطالب بحيث يصبح الامتحان عملية تعلم أيضاً.

اختبار التقدم. اختبار التقدم مصمم بحيث يلبي مقتضيات عدد من المبادئ التربوية بما في ذلك التعلم الموجه ذاتياً والتعلم من خلال الممارسة وتأكيد القدرات التي تتجاوز المعرفة وتكامل فروع المعرفة (فان درِفلويتن وفيرويجنن، 1990). ويمكن تصور اختبار التقدم بوصفه نوعاً من الامتحان النهائي المكرر. فهو يتضمن أسئلة عديدة (حوالي 250 إلى 300 على شكل صحيح/ خطأ)، لتشكل في مجموعها عينة معرفة من المجال المعرفي الطبي برمته ويمثل الهدف النهائي للمنهاج. هذا الامتحان النهائي يجري أربع مرات في السنة لجميع الطلاب في كلية الطب - كل ثلاثة شهور مع اختبار مكون من بنود جديدة، مواز من حيث المحتوى للامتحان السابق (فان درِفلوتين وفيرديجنن، 1990، ص-31).

بما أن بنود الاختبار مستقاة من كل المادة الموجودة في برنامج ما قبل التخرج برمته، فهو يُفصل من "كتلة" المادة السابقة له. لذلك فإن الطلاب لا يذاكرون من أجله، وليس له الأثر الموجه لاختبار "الكتلة". وبالطبع، لا يستطيع طلاب السنة الأولى إعطاء إجابات عديدة، لكنهم سوف يتعلمون من الأسئلة عن أهداف التعلم المقترن بكلية الطب. وفي كل سنة يتحسن أداء الطلاب إلى أن يصبح بوسعهم، عند التخرج، الإجابة على معظم الأسئلة. من خلال رفع مستوى وعي الطلاب للأهداف التربوية للبرنامج، فإن الاختبار يفتح المجال للطلاب لأن يتمتعوا بتجربتهم المقترنة بـ"المذاكرة" tutorial وأن يتعلموا ما يرون أنهم بحاجة إلى تعلمه بدلاً من أن يخمنوا ماذا سيحمل لهم الامتحان القادم.

وتتمثل الخاصة الثانية الحاسمة لنجاح التدريس المرتكز على حل المشكلات وذي التوجيه الذاتي بتوفر المصادر. في جامعة ماكماستر بوسع الطلاب تحديد مواعيد مع خبراء في الموضوعات لترتيب جلسات توضيحية لكل فرد أو لمجموعة "المذاكرة" التي ينتمون إليها. كثير من كليات الطب التي لديها منهاج يستند إلى حل المشكلات يؤكدون على استخدام ما يسمونه جلسات المصادر. وقد وصف المتشككون هذه الجلسات بأنها محاضرات تقليدية مقنّعة، لكنها ليست كذلك. فالمدرس يحدد الموضوعات التي ستتناولها المحاضرة التقليدية، ويحدد الطلاب أنفسهم الموضوعات في جلسات المصادر. ونحن كمطورين يتعين علينا أن نتأكد من إعطاء المدرسين الوقت الكافي لتوفير تلك المصادر وأن يتم تدريبهم على التدريس في منهاج يوجهه الطلاب. وتعد المصادر المتوافرة في المكتبات عنصراً حيوياً، أيضاً، وعلى العاملين في المكتبات أن يفهموا طبيعة التعلم ذاتي التوجيه.

التدريب من أجل "المذاكرة" tutorial.

التدريب على إجراءات التدريس الخصوصي في جلسة تعلم يستند إلى حل المشكلات لا يكفي. كما قلت آنفاً، إن هذا النوع من التعلم، بوصفه شعاراً يعني

ضمنياً أنه من خلال اتباع مجموعة من الإجراءات البسيطة، يمكن للمدرسين التمتع بمزايا تغييرات القرن العشرين المتعلقة بالمناهج. وهناك افتراض خاطئ وهو أن هذه المبادئ متضمنة بشكل ما في الأسلوب. ثمة ميل لدى أعضاء هيئة التدريس إلى الاعتقاد بأنهم إنما يحتاجون فقط إلى تعلم كيف يؤدون مهام المدرس tutor لضمان أن يتطابق تدريسهم مع المبادئ التربوية الرئيسة الواردة آنفاً. على أن أية مجموعة من المبادئ التوجيهية يمكن أن يلحقها الفساد جراء أداء المدرسين والطلاب حسني النية إذا لم يكونوا يعرفون المبادئ الكامنة وراء ذلك. لقد تذكرت لعبة السبورة التي يلعبها مدرسو اللغة الإنجليزية مع طلابهم لتوضيح صعوبة التعبير الدقيق. يطلب من الطلاب إخبار المدرس، بوسائل شفوية فقط، كيفية رسم شكل هندسي مثل المثلث. ويتمثل دور المدرس بالاستفادة من كل فجوة ممكنة لإساءة تفسير المعلومات. مثلاً، لدى سماع التدريسات المتمثلة بعبارة "ارسم خطاً" يقوم المدرس برسم خط متعرج، وعندها تسمع الأصوات القائلة: "لا، ليس هكذا".

سأقدم أمثلة من "مذاكرات" في مجال التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات. كان أحد المدرسين يعطي أهداف التعلم بشكل دوري منتظم (النص الرسمي للأهداف من وجهة نظر المدرس) قبل نهاية التسلسل ليتمكن الطلاب من الدراسة استعداداً للامتحان (وهذا خرق لمبدأ التوجيه الذاتي). ولم يكن يرى أي ضرر في ذلك، كما قال، فالطلاب لا زالوا "يجتازون" التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات. ما كان يقصده بـ "الاجتياز" الخطوات والإجراء الرسمي. وثمة مثال آخر من كلية يحدد فيها موقع جلسة "المذاكرة" بشكل دقيق جداً في المنهاج حتى إن الطلاب كانوا يعرفون أن المشكلة لابد أن تكون ذات طبيعة تتعلق بالمعدة والأمعاء معاً بسبب موقعها ضمن كتلة المعدة والأمعاء (خرق لمبدأ الترابط بين فروع المعرفة). وثمة مثال أخير يتمثل بالطلاب الذين يعدون خلاصات ممتازة للمعلومات التي جمعوها والتي يقوموا لاحقاً بنسخها وإعطائها لآخرين، مما يجعلهم يستغنون عن الحاجة إلى المناقشة ويخرقون روح الحل التعاوني للمشكلات.

إن عدم القدرة على متابعة رو ح الإجراءات هو مجرد جانب واحد من المشكلة. والجانب الآخر هو الالتزام الصارم بتفسير ضيق للإجراءات. من دون فهم للمبادئ، لن يكون للمدرسين والطلاب المرونة اللازمة لإيجاد تنويعات مفيدة على الأسلوب التقليدي الذي تعلموه في جلساتهم المتعلقة بالتدريب. سأضرب مثلاً من تجربتي. بما أن أحد مستشفياتنا التدريسية بعيد عن الجامعة، فقد طلب مدير التدريس لذلك المستشفى السماح له إعادة تصميم جلستهم المتعلقة بالتعلم الذي يستند إلى حل المشكلات بحيث يذهب الطلاب إلى ذلك المكان مرتين فقط في الأسبوع من أجل جلسات مدتها ثلاث ساعات بدلاً من ثلاث مرات في الأسبوع من أجل جلسات مدتها ساعتان. كان جواب الإدارة رفضاً صريحاً على أساس أنه إذا أدخل ذلك التغيير فإن ما ينتج لن يكون التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات. وفي حين أنه صحيح أن إحدى الخصائص المطلوبة لطريقة الثلاثة أيام ستضيع، أي مقدرة الطلاب على تصحيح سوء التفاهم في البحث الذي قاموا به بعد اليوم الأول، فإن العملية لا يزال لها عدة خصائص تعزز الأهداف المطلوبة. إن عدم وجود هذه الخاصة وحدها لا يجعل الإجراء عديم الفائدة للمتعلمين.

التدريب المطوّل:

يحتاج المدرسون إلى أكثر من جلسة تدريب واحدة. ولا يحتاج تعلم آليات "المذاكرات" المتعلقة بالتعلم الذي يستند إلى حل المشكلات إلى وقت طويل. وتتكون فترة تدريب نموذجية من جلستين أو ثلاث جلسات مدة كل منها نصف يوم. إن جلسات "المذاكرات" تتطلب أكثر من معرفة آليات جلسة التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات. بل إن التعلم المذكور يمكن أن ينظر إليه بأنه يستخدم ثلاث مهارات مستقلة في وقت واحد (تي. فلاك، 1993، رسالة شخصية):

* المهارة الأولى تتناول آليات الجلسة، مثل من الذي يقرأ أوراق المشكلات، من الذي سيكتب على السبورة الورقية وما الذي يتوجب على الكاتب أن يكتبه.

* وتتناول المهارة الثانية المشكلة الطبية ذاتها والقضايا البيولوجية التي تنشأ عنها. ومع أنه ليس من الضروري أن يكون المدرس خبيراً، فقد تبين أن تولي عملية "المذاكرة" يصبح أسهل عندما يتعلم المدرس عن تلك الحالات.
* وتتضمن المهارة الأخيرة التعامل مع ديناميكية المجموعة، بما في ذلك معرفة متى يجري التلخيص ومتى تجري المداخلة، وكيفية تسهيل التقييم، فضلاً عن كيفية التعامل مع المشكلات مثل المشاركين الذي يفرضون سيطرتهم علي المجموعة والمشاركين الذين لا يتحدثون عن صراع المجموعة.

لقد اكتشفنا أن المدرسين في "المذاكرات" يتقنون هذه المكونات الثلاثة بشكل متسلسل. أي أننا اكتشفنا تدفقاً طبيعياً لتطوير المدرسين من خلال إتقان آليات التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات، إلى فهم الخلفية الطبية للمشكلة، إلى التركيز على ديناميكية الجماعات. خلال جلسات التدريب، كان المدرسون مشغولين جداً في إتقان آليات التعلم الذي يستند إلى حل المشكلات بحيث أنهم لا يعيرون الكثير من انتباههم ديناميكية الجماعات. وخلافاً لذلك، عندما أجرينا مقابلة للمدرسين بعد سنواتهم القليلة الأولى لأعمال "المذاكرات" tutoring كانت جميع طلباتهم تقريباً المتعلقة بمزيد من التدريب تتصل بالمهارات في مجال ديناميكية الجماعات. ومن الأمور الشيقة أن الكثيرين من هؤلاء المدرسين من ذوي الخبرة أظهروا أيضاً اهتماماً في الحصول على فهم أفضل للمبادئ الكامنة. لذا يجب أن يحدث التدريب على مراحل. ويجب أن تتضمن مرحلة ما قبل "المذاكرة" تدريباً في الآليات. وبعدئذ، بعد تجربة "المذاكرة"، يتعين على المدرسين الانخراط في بعض التدريب في مجال ديناميكية الجماعات وفي المبادئ الكامنة خلف المنهاج الجديد.

الخاتمة

إذا كنت قد أوضحت عن أفكاري في هذا الفصل الموجز فإنك سوف تدرك بأن هذه الجلسات المتعلقة بالمبادئ الكامنة وراء المنهاج الجديد ستكون، على المدى

الطويل، أهم عنصر في برنامجك المتعلق بالتدريب. قد لا يواصل مدرسوك عمل "المذاكرة"، وقد تتوقف جلساتك المتعلقة بالتعلم الذي يستند إلى حل المشكلات، لكن المبادئ التي يتعلمها المدرسون tutors تظل تساعدهم حيثما يدرِّسون وكل ما يدرِّسون.

ريتشارد جي. تيبريوس: هو أستاذ في قسم الطب النفسي وفي مركز الأبحاث التربوية في كلية الطب في جامعة تورونتو، كندا. تتضمن أدواره الرئيسة التعاون مع هيئة التدريس في مجال علم الصحة بشأن مشاريع البحث التربوي والإشراف على أبحاث المقيمين ومختلف أنشطة هيئة التدريس. وهو يدرس مقررات في مرحلة ما بعد التخرج (الدراسات العليا) في طرق البحث والتطوير التربوي في معهد أونتاريو للدراسات التربوية، جامعة تورونتو. وقد خدم في اللجنة المركزية لشبكة التطوير المهني والتنظيمي.

البريد الإلكتروني: r.tiberius@utoronto.ca



المراجع

Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education.* New York, NY: Springer.

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher, 18* (1), 31-42.

Harris, I. (1987). Communicating educational reform through persuasive discourse: A double-edged sword. *Professions Education Research Notes, 9* (2), 2-7.

Pallie, W., & Carr, D. H. (1987). The McMaster medical education philosophy in theory, practice, and historical perspective. *Medical Teacher, 9* (1), 59-71.

Schmidt, H. G., Lipkin, M. Jr., de Vries, M. W., & Greep, J. M. (Eds.). (1989). *New directions for medical education: Problem-based learning and community-oriented medical education.* New York, NY: Springer-Verlaag.

Van der Vleuten, C., & Verwijnen, M. (1990). A system for student assessment. In C. Van der Vleuten & W. Wijnen. (Eds.), *Problem-based learning: Perspectives from the Maastricht experience.* Amsterdam, NL: Thesis.



الباب الخامس

- معالجة التنوع

18

تشكيل وتصميم وتنفيذ فعاليات تطوير الهيئة الدراسية المتعددة الثقافات

كريستين أ. ستانلي

مع زيادة حجم الكثير من الكليات والجامعات من حيث الحجم والتنوع الاجتماعي والاقتصادي، لم يعد المدرسون يرون التمثيل التقليدي للطلاب البيض من الطبقتين الوسطى والعليا الذي سيطر سيطرة كبيرة على قاعات الدراسة. وبدلاً عن ذلك، نرى مزيداً من الطلاب الملونين، ومزيداً من النساء، ومزيداً من الطلاب غير التقليديين (الأكبر سناً، المثليين gay، السحاقيات lesbian ومزدوجي النوع الاجتماعي bisexual ومن ذوي العاهات، وطلاباً آخرين قد تكون صفاتهم الاستثنائية مرئية أو غير مرئية). تتحدى هذه الزيادة في التنوع هيئة التدريس بإلقاء نظرة حرجة على فعالياتهم التدريسية والتعلمية لتلبية احتياجات دارسين شتى (Marchesani & Adams, 1992). تجسد قاعة الدراسة المثالية المتعددة الثقافات بيئة تدريس وتعلم حيث يقدّر الاعتماد المتبادل، وحيث تؤكد الاختلافات وحيث تدعّم المجتمعات المحلية، وحيث تقدم المعرفة من منظورات متعددة، وحيث تصان المساواة والعدالة الاجتماعية (Anderson, 1995; Wlodkowski & Ginsberg, 1995) للمساعدة في مواجهة هذه التحديات التدريسية، تحصل مؤسسات عديدة على مساعدات من وحدات تطوير هيئة التدريس التابعة لمراكز التدريس والتعلم، بحيث إن الهدف الرئيس هو دعم الرسالة التدريسية والتعلمية للمؤسسة.

من أجل الاستجابة لاحتياجات هيئة التدريس للتطور المتعدد الثقافات، لا بد من أن يكون مطورو هيئة التدريس على معرفة بالتنوع والتدريس المتعدد الثقافات في المجال الأكاديمي. إن العمل مع هيئة التدريس في هذه الحلبة يحتاج إلى فكر متأن بشأن الكيفية التي نشكل بها مفهوم مبادرات تطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات وتصميمها وتنفيذها في هيئة التدريس وعملية التطوير التنظيمي لتعزيز نوعية التدريس والتعلم في التدريس العالي. تزخر الأدبيات في هذا المجال بنماذج عن تطوير هيئة التدريس تستوجب فهمنا للكيفية التي نشكل بها تصورنا للتدريس المتعدد الثقافات (Adams, Bell, & Griffin, 1997; Anderson, 1995; Jackson & Holvino, 1988; Marchesani & Adams, 1992; Wlodkowski & Ginsberg, 1995) تتقاسم هذه النماذج خيوطاً عديدة تزود مطوري هيئة التدريس بإطار عملي تقدم من خلاله المساعدة في المجالات التالية:

1) تصميم مقرر دراسي شامل

2) تطوير واستكشاف مداركها المتعددة الثقافات

3) تطوير أساليب تدريسية متنوعة

4) تطوير وفهم وعي الطلاب المتعدد الثقافات

استناداً إلى هذه النماذج وبناءً على تجربتي من خلال عملي مع هيئة التدريس في هذا المجال، يقدم هذا الفصل دليلاً لمطوري هيئة التدريس الجدد وذوي الخبرة حول كيفية تناول مبادرات تطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات.

الاستعداد للبدء: عوامل للنظر فيها

إذا أرادت المؤسسات ومطورو هيئة التدريس البدء في جهد هادف لتطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات أو السعي إلى تعزيز برنامج موجود حالياً، يلزم أخذ عوامل عديدة في الاعتبار:

الالتزام المؤسسي:

لا يمكن لبرنامج يهدف إلى تطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات أن يكون فعالاً في إنجاز أهدافه دون التزام مؤسسي. فمن دون ترسيخ هذا العامل في صلب البرنامج، سوف تنظر هيئة التدريس إلى الأنشطة بأنها لا تحدث فرقاً. يجب أن يأتي الالتزام المؤسسي والموارد والدعم الشفوي من مسؤولين إداريين رفيعي المستوى. وينبغي لأنشطة البرنامج أن تكمل الجهود الحالية التي تشجع على التنوع الطلابي مثل:

* مكاتب شؤون الأقليات
* حياة الطلاب، خدمات المعوقين
* خدمات الطلاب الدوليين
* خدمات الطلاب المثليين والطالبات المثليات أو مزدوجي النوع الاجتماعي
* خدمات الطالبات

ينبغي لبرنامج تطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات أن ينص على أن تمتلك هيئة التدريس أنشطة البرنامج لدعم الالتزام المؤسسي. ينبغي تحديد أهداف البرنامج بتوجيه من اللجنة الاستشارية التابعة للهيئة التدريسية التي ينبغي أن تعكس عضويتها ليس التنوع داخل أعضائها وعبر فروع الدراسة جميعها فحسب، وإنما أيضاً الخبرة في مجال التدريس المتعدد الثقافات.

الأساس المنطقي للبرنامج:

إن توضيح الأساس المنطقي لوضع برنامج لتطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات مهم لدعم وتنفيذ وتقييم أنشطته. ليس مستغرباً أن تأخذ وحدات عديدة لتطوير هيئة التدريس على عاتقها مسؤولية تنسيق أنشطة تطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات بعد الانتهاء من تحديد الحاجة. مثلاً، في جامعة ولاية أوهايو، تولدت فكرة تبرير وجود برنامج لتطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات من معطيات

جُمعت في أواخر ثمانينيات القرن العشرين كشفت عن معدلات استبقاء منخفضة بالنسبة للطلاب الملونين. أدت هذه المعطيات إلى تطوير برنامج تدريسي لاستبقاء الطلاب الملونين جرى توسيعه لاحقاً ليصبح برنامج التدريس المتعدد الثقافات وبرنامج الالتزام بالنجاح المعمول به حالياً. يقع وسط هذه المبادرات الأساس المنطقي القائل إن قاعة التدريس هي إحدى متغيرات عديدة تسهم في نجاح تجربة الطالب الأكاديمية. ينبغي لبرنامج تطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات أن يشرح بوضوح معنى التنوع والتدريس المتعدد الثقافات. إن هدف برامج تطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات في إعداد هيئة تدريسية للتدريس في قاعة تدريس متنوعة هو تقديم فهم عن الكيفية التي يؤثر بها التنوع على التدريس والتعلم بحيث يمكن إجراء تغييرات سلوكية لتحسين بيئة الصف لجميع الطلاب (Schmitz, Paul, & Greenberg, 1992).

الأساس المنطقي النظري والمتعلق بأصول التدريس:

حالما يتم توضيح التزام مؤسسي وأساس منطقي للبرنامج، يتم تطوير إطار عمل نظري و بيداغوجي (يتعلق بأصول التدريس) سوف ترتكز عليه أنشطة تطوير هيئة تدريس متعددة الثقافات (Adams et al., 1997; Schmitz et al., 1992; Smikle, 1994). إذا كان هدف البرنامج هو تزويد هيئة التدريس بفهم عن الكيفية التي يؤثر بها التنوع على عملية التدريس والتعلم، عندئذ ينبغي لإطار العمل أن يعكس هذا. إن الأطر النظرية التي برهنت على أنها الأنجع لأنشطة تطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات هي تلك التي يناصرها التعدديون، إذ إنهم يجادلون بأن التكافل يحظى بالتأييد والتقدير في فصل طلاب متنوع وأن الطلاب قادرون على استكشاف خلافاتهم وتقدير تجاربهم الثقافية. تشدد التعددية الثقافية على السمات بين الجماعات وفيما بينها. إن الأطر البيداغوجية التي استخدمتُها هي تلك المستقاة من أسلوب تدريس العدالة الاجتماعية. يستخدم تدريس العدالة الاجتماعية مبادئ نظرية التطوير الإدراكي، وأنماط التعلم، والعلاقات بين الجماعات، والعلاقات الإنسانية، والتدريس المبني على

الخبرة، والتعلم، والتدريس التفاعلي، وعلم تدريس المساواة بين الرجل والمرأة (Adams et al., 1997) يدعو تدريس العدالة الاجتماعية بأن يولي المدرسون انتباهاً لهذه المبادئ عند تفحصنا لبيئة قاعة الدراسة، لاسيما عملية التدريس والتعلم، حيث المعرفة تستكشف وحيث الأساليب التدريسية تخطط لتشمل جميع المشاركين.

ميادين التدريس:

وجدت أنه من الأساسي وجود إطار مفاهيمي لمساعدة هيئة التدريس على فهم أهم ميادين التدريس المتعدد الثقافات. إن القوى المحركة لنموذج التدريس والتعلم المتعدد الثقافات الذي طوره (1988) Jackson & Holvino وعدله لاحقاً Marchesani & Adams (1992) تقترح إطاراً للهيئة التدريسية لمواجهة المهمة المعقدة لفهم أربعة أبعاد من عملية التدريس والتعلم الفاعلة ضمن قاعة تدريس متنوعة. يرد في الشكل 18-1 ملخص لهذه الأبعاد الأربعة وهي هيئة التدريس، أسلوب التدريس، محتوى المناهج، والطلاب.

مطور هيئة التدريس:

من الواضح أن مطوري هيئة التدريس أنفسهم هم عامل مهم في تنفيذ أو تعزيز جهد تطوير متعدد الثقافات، وتوجد نواح عديدة لتؤخذ في الاعتبار.

معرفة الذات. يقتضي العمل مع هيئة التدريس في مجال التدريس المتعدد الثقافات بأن يتمتع مطور هيئة التدريس بمستوى عال من إدراك الذات والحساسية (Coleman, 1990; Smikle, 1994; Warren, 1994). إذا أردنا الطلب إلى هيئة تدريسية بأن تنظر إلى فهمها وتطويرها لإدراك متعدد الثقافات، من الطبيعي فقط إلقاء نظرة تتساوى في الأهمية على أوجه تحاملنا وافتراضاتنا. علينا معرفة من نحن، وأين نحن، وماذا نحن بصدده، ولماذا نقوم بهذا العمل. مثلاً، معرفة من نحن يحتاج إلى إلقاء نظرة على هويتنا وتكيفنا مع الأوضاع الاجتماعية وماذا نجلب لأنفسنا. وحسبما يقول كارديا (1998):

> بصفتي مطوراً لهيئة تدريسية تخوض في مسائل متعددة الثقافات، أحتاج إلى أن أتمكن من التأمل في مجموعة متنوعة من المسائل بما في ذلك ما أعرفه عن تجربة مقابل ما أحتاج إلى تعلمه من تجارب الآخرين؛ أوجه تحاملي الثقافي والبقع العمياء التي يمكن أن تتدخل في تفاعلاتي مع هيئة التدريس؛ وكيف يحتمل أن تنظر إليّ هيئة تدريسية تختلف تجاربها عن تجاربي اختلافاً بشكل ملحوظ (ص26).

إن معرفة أين نحن تأخذ في الحسبان وحدة تطوير هيئة التدريس والمؤسسة مع التزامها ورؤيتها المتصلة بمسائل التنوع. إن معرفة ما نحن بصدده يحتاج إلى أن نطور أهداف برنامج تنطبق مع مهمة الوحدة، وتقتضي معرفة سبب قيامنا بهذا العمل بأن نفوض أفراداً لتقاسم الحوار حول مسائل شتى متعددة الثقافات، مثل التدريس والتعلم، والفلسفة، والعدالة الاجتماعية والتحول المؤسسي. ومن المهم أيضاً فهم أن هوية الفرد، سواء كانت في اتجاهات عرقية أو ثقافية أو تنوع اجتماعي آخر، سوف يكون لها آثار على الكيفية التي نشكل بها مفهوم التدريب في هذا المجال وتقديمه. مثلاً، ينصح الخبراء عموماً بأن إقامة ورش عمل وندوات على شكل فريق ثنائي الأعراق بدلاً من على شكل عضو من مجموعة مسيطرة أو مستهدفة يشكل اختلافاً كبيراً بشأن الطريقة التي يتلقى بها المعلومات جمهور من المستمعين البيض.

الشكل 18-1 الأبعاد الأربعة لتدريس متعدد الثقافات

هيئة التدريس

* معرفة الذات
* طور تكيفاً اجتماعياً أحادي الثقافات/ متعدد الثقافات
* تفحص الافتراضات والمعتقدات المقولبة
* نصح الطلاب

أسلوب التدريس (رسائل ضمنية)

* تفحص ثقافة قاعة الدراسة
* وسع مجموعة أساليب التدريس لمواجهة أنماط التعلم المتعددة
* ضع معايير لقاعة الدراسة من أجل التشديد على الاحترام والعدالة والمساواة

محتوى المناهج (رسائل صريحة)

* استعمل منهاج تضمين
* مثِّل منظورات متنوعة
* استق أمثال وتوضيحات متنوعة من تجارب الحياة

الطلاب

* اعرف طلابك
* طور تكيفاً اجتماعياً أحادي الثقافات/ متعدد الثقافات
* تفحص الافتراضات والمعتقدات المقولبة

مقتبس من Jackson & Holvino (1988) و Marchesani & Adams (1992)

معرفة التبحر في العلم. ينبغي لمطور الهيئة التدريسية قراءة مجموعة متنوعة من النصوص التي تعالج نواحي التدريس الاجتماعية والثقافية لفصول متنوعة. وقد أدرجت بعض الأمثلة في قسم مراجع هذا الفصل. يجب أن يكون لدى مطور هيئة التدريس تعريف فعال للتدريس المتعدد الثقافات ولكن الأهم من ذلك، يجب أن يعرف أيضاً كيفية تعريف التنوع في البيئة الأكاديمية (Anderson, 1995; Asante, 1991; Banks, 1995; Nieto, 1992) في بعض الحالات، يعرّف التنوع من منطلق مبدأ الثقافات المتعددة، والثقافة، والديمقراطية، والتعلم، وتغيير المناهج الدراسية، وبيئة التعلم، ودراسة تصنيف السكان، والتدريس، والاستيعاب، والتعددية. ينبغي أن يلقي المرء نظرة ناقدة على هذه التعاريف، واتساع تعريفها، وما تخفي وراءها من معان ضمنية. ويجب أن يكون المرء قادراً على تشكيل مفهوم للكيفية التي تتلاءم بها هذه الأفكار ضمن ثقافة ومهمة المؤسسة ووحدة تطوير هيئة التدريس.

وعي جمهور المستمعين. من المهم أن يولي مطورو هيئة التدريس تفكيراً متأنياً لجمهور المستمعين في تصميم وتنسيق الأنشطة مثل ورش العمل، والتوجهات، والاستشارات. إن إجراء بحث متأن لجمهور المستمعين فيما يتعلق بالأسباب والجاهزية والخطط الطويلة الأمد لأي من هذه الأنشطة يمكننا من تلبية احتياجات المشاركين على نحو أفضل وكذلك من المساعدة في استرعاء الاهتمام وزيادة الحافز على التغيير. إن معرفة جمهور مستمعينا يجب أن تأخذ في الحسبان أيضاً التمثيل من منطلق العرق، والثقافة، والنوع الاجتماعي، والعجز والهوية الجنسية. ومن الواضح، أن بعض هذه الصفات لن تكون مرئية. لكن معرفة تشكيل جمهور المستمعين عامل هام لنجاح أية ورشة عمل. وينبغي للمواد ووسائل الإعلام والتمارين المختارة لأنشطة تطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات أن تعكس وعي هيئة التدريس واحتياجاتها وسهولة التنفيذ (Smikle, 1994).

حلفاء مهنيون. بإمكان مطوري هيئة التدريس التعلم من أفراد هم حلفاء فعالون– أولئك الذين لديهم خبرة في مجال التدريس والتدريس المتعدد الثقافات

ومن لا يخشون "الخوض في الموضوع قيد المناقشة". لقد عملوا على تطوير فهم أفضل للمسائل الاجتماعية والثقافية، وقاموا بمخاطر، وبإمكانهم تفحص أوجه تحاملهم وافتراضاتهم، ويتقاسمون التجارب والموارد، وهم عناصر إيجابيون للتغيير. يمكن أن يكون الحلفاء الفاعلون زملاء محترفين في هيئة التدريس أو موظفين. واستناداً إلى Ferren و Gellar (1993)، مثلاً، يستطيع العديد من أعضاء هيئة التدريس الذين سبقوا وقاموا بعمل في هذا المجال أن يكونوا بمثابة أشخاص بارعين يقدمون المعلومات حول مسائل متعددة الثقافات في فروع دراساتهم. كما يستطيع مطورو هيئة التدريس التعلم من غيرهم من مطوري هيئة التدريس العاملين في هذا المجال. لقد وجدت أن التحدث مع مراكز تطوير هيئة التدريس والقيام بزيارات موقعية لها، وهي مراكز تنسق حالياً برامج تطوير هيئات تدريسية متعددة الثقافات، عامل أساسي للتطوير المهني وتبادل الآراء والموارد من أجل تعزيز البرنامج.

الإسهام في سياسات الجامعة. يجب تضمين مطوري هيئة التدريس في الحوار بشأن مسائل تهم مسائل التدريس والتعلم المتعدد الثقافات في قاعة الدراسة. إن هذا الانخراط أساسي من أجل التأثير على التحول المؤسسي لكي يقوم الطلاب والموظفون وهيئة التدريس والمسؤولون الإداريون بتحديد وفهم المسائل الراهنة التي تحيط بالنواحي الاجتماعية والثقافية للبيئة المؤسسية واتخاذ إجراء من أجل التغيير. وإننا من خلال عملنا في لجان رئيسية تعالج التدريس المتعدد الثقافات، نبدأ في تطوير شراكات في الجامعة للتأثير في المواقف والسلوكيات داخل قاعة الدراسة وخارجها.

تصميم أنشطة تطوير متعددة الثقافات لهيئة التدريس

في تصميم برامج فعالة متعددة الثقافات لتطوير هيئة تدريس، من المهم أن يكون للمحتوى صلة بالوحدة الأكاديمية المناسبة وأن يكون استخدامه عملياً للتدريس والتعلم، وأن يزيد الوعي بشأن مسائل متعددة الثقافات عموماً، وأن يحدد الموارد

على نطاق المؤسسة بكاملها لدعم التدريس المتعدد الثقافات، ويستحدث سبلاً للمتابعة.

ورش العمل:

يتصارع العديد من أعضاء هيئة التدريس في التدريس العالي مع فكرة إدخال مسائل تتعلق بالتنوع في دوراتها و/ أو مناهجها الدراسية. يتفاوت انعدام الوعي وعدم الاكتراث من فرع دراسي لآخر (Cooper & Chattergy, 1993) ويؤدي بالكثيرين إلى تبني المفهوم القائل بأن فرع دراستهم محايد ثقافياً. في التحضير لورش العمل هذه، سوف يوضح مطورو هيئة التدريس أولاً مجموعة من الأهداف القابلة للتحقق. وبينما يتم توضيح أهداف ورشة عمل لتعكس احتياجات المشاركين وحجم المجموعة، قد تكون بعض المبادئ التوجيهية العامة:

* إيجاد تعريف وإطار عمل مفاهيمي للتدريس المتعدد الثقافات
* زيادة إدراك المشاركين الذاتي بشأن تدريس التنوع والعدالة الاجتماعية
* جعل المشاركين يتفحصون كيف تظهر مسائل التنوع الاجتماعي والثقافي نفسها في قاعة الدراسة
* تحديد مجال استراتيجيات للتدريس في سبيل نجاح جميع الطلاب في قاعة الدراسة
* جعل المدرسين يعون الموارد المؤسسية للتدريس في قاعة دراسة متنوعة

بعدئذ يصبح من الضروري تطوير إطار يتعلق بالشكل والمضمون. من أجل فعل ذلك، اجعل المشاركين يتأملون في الأبعاد الأربعة لتدريس الثقافات من منظورات "ماذا"، "ما الضرر في ذلك"، و"ماذا بعد" (Borton, 1970). في العمل مع هيئة التدريس في جامعة ولاية أوهايو، وجدت من المفيد استخدام هذه المنظورات الثلاثة في ورش عملنا. كلمة "ماذا" تتناول شرحاً، أو تعريفاً، أو الحاجة للمشكلة الجاري معالجتها. عبارة "ما الضرر في ذلك" تتناول السبب الذي يستدعي اهتمام المدرس

بالمشكلة، وعبارة "ماذا بعد" تتناول كيف تؤثر المشكلة على المدرسين وكيف قد يتصرفون لحلها. إن نموذجاً عاماً لورشة عمل من أجل تطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات قد تكون على هدي النقاط الرئيسة الموضحة أدناه.

التعريف والأهداف:

الموضوعات: يقدم الميسِّر والمشاركون أنفسهم ويبينون ما يأملون اكتسابه من ورشة العمل.

الغرض: تُحدد النبرة وتمكن الميسِّرين من الحصول على إحساس بكيفية تلبية احتياجات المشاركين الجدد.

مبادئ تدريس لفصل متنوع (الـ "ماذا")

الموضوعات:

* تغيير الخصائص الديمغرافية للفصل
* تغييرهيئة التدريس في الكليات
* إطار مفاهيمي لتحديد المشكلة مثل الأبعاد الأربعة للتدريس المتعدد الثقافات التي طورها Marchesani و Adams (1992)
* القواعد الأساسية للمشاركة
* أبحاث تربط صلة الموضوع بفرع الدراسة مثل الاستبقاء والمعطيات الديمغرافية.

الغرض: إيجاد إطار مفاهيمي للتدريس المتعدد الثقافات وطرح افتراضات حول ما يشكله الطلاب في فصل متنوع.

المناخ المتغير في الفصل للتدريس والتعلم ("ما الضر في ذلك")

الموضوعات: الاهتمامات المشتركة للفصل حسبما أوردتها الأبحاث بخصوص فئات طلابية متنوعة (يمكن استخدام صور فيديو موجزة، تمارين للتقييم الذاتي، دراسات حالات حول سلوكيات التدريس والتعلم في قاعة الدراسة لتسهيل المناقشة). يمكن العثور على نماذج لسيناريوهات حالات وتمارين للتقييم الذاتي في الملحقين 18-1 و 18-2 .

الغرض: يحدد الأساس المنطقي القائل إن عملية التدريس والتعلم يتمم بعضها بعضاً. ويسوق أمثلة على الكيفية التي تعمل بها هاتان العلاقتان في قاعة الدراسة وعلى السلوكيات التي تعزز وتعيق التعلم، ويركز على الأشياء التي تساعد المشاركين على الاهتمام وتحقيق السبل التي يمكن لهذه الأشياء أن تحدث فرقاً أو تفاقم المشكلة.

الحاجة للتغييرات في التدريس والتعلم ("ماذا بعد")

الموضوعات:

* أمثلة على استراتيجيات التدريس والتعلم التي تسهل التغيير
* تمارين حول التقييم الذاتي
* العقود الشخصية
* تغيير المقرر والمناهج الدراسية المتعددة الثقافات
* الملاحظات في قاعة الدراسة مع تغذية رجعية feedback
* أساليب تقييم قاعة الدراسة

الغرض: يقدم استراتيجيات تدريس وتعلم ملموسة حالما يتم تحديد المجالات التي تحتاج إلى تغيير.

خدمات دعم التدريس

الموضوعات:

* موارد وفرص إضافية للمتابعة مثل ندوات دورية حول تجديد الالتزام.
* قراءات إضافية حول الموضوع.
* دعم الوحدات الخدمية في الجامعة.

الغرض: يتيح معلومات متابعة للمشاركين الذين يرغبون في استكشاف الموضوعات الجاري مناقشتها ومعرفة المزيد حولها وتتركهم يشعرون بأنهم ليسوا بمفردهم في هذا المسعى.

التقييم

الموضوع: أداة تسمح للمشاركين بتزويد الميسِّرين بتغذية رجعية عن تنظيم ورشة العمل ومضمونها وتسهيلها وفوائدها، وتزويدهم بأفكار للمتابعة. يمكن هيكلة هذه الأداة بحيث تقدم التغذية الرجعية باستخدام تقديرات على مقياس (Likert)، وردود غير محددة، أو مزيج من الاثنين.

الغرض: يجمع تغذية رجعية مكونة بهدف تحسين هيكلة مزيد من ورش العمل في هذا المجال وتسهيلها.

إن الصيغة أعلاه مصممة لتستغرق ساعتين. من الواضح أن مطور الهيئة التدريسية بحاجة إلى إجراء تعديلات بخصوص طول المدة والمضمون ونوع جمهور المستمعين. مثلاً، قد تقدر هيئة تدريسية في قسم لعلم الاجتماع استخدام معطيات نوعية في عرض الـ "ماذا" مقارنة بهيئة تدريسية في قسم للرياضيات قد تقدر استخدام معطيات كمية. في ورشة عمل مصممة لقسم الرياضيات، فإن كاتب المقال، كجزء من تحديد الـ "ماذا"، عمل مع موظفين لجمع وتقديم معطيات عن

التوظيف والاستبقاء تخص الطلاب غير الممثلين بما فيه الكفاية في ذلك القسم. كانت هذه المعطيات متكاملة لتحديد نبرة ورشة العمل وجعل المشاركين أكثر تقبلاً وتفاعلاً مع المشكلة. لقد وجدت أن التمثيل المشترك من القسم الذي طلب عقد ورشة العمل يساعد مطور هيئة التدريس في توطيد مصداقية مع المشاركين.

أياً كانت الطريقة المختارة للعرض، ينبغي تفصيل المضمون بما يتلاءم مع فرع الدراسة أو ينبغي أو يكون مضمونه عاماً وشاملاً بحيث ينطبق على معظم المشاركين. مثلاً، في استخدام دراسات حالات، كثيراً ما يكون من المفيد العمل مع ممثل الهيئة التدريسية من أجل تطوير سيناريوهات حصلت فعلاً في قاعة الدراسة أو القسم. ومع الأخذ في الاعتبار السيناريو من منظور الطالب والمدرس كليهما، فإن هيئة التدريس تجد دراسات الحالات مفيدة وذات مغزى لدى تفكيرهم في طرق لتطوير إجراءات ملائمة للتغيير.

التشاور الفردي:

يمكن أن ينطوي التشاور الفردي على مراجعة تصميم المقررات والمنهاج الدراسي، فضلاً عن المقررات الدراسية، وهو شاق جداً. بالنسبة للعديد من أعضاء هيئة التدريس، غالباً ما تتم إحالة دمج محتوى المقررات الدراسية المتعددة الثقافات إلى كتاب أو مقالة تعالج إحدى نواحي التنوع، بل الأكثر تحدياً هو العمل مع عضو من هيئة التدريس يشعر أن المقرر الدراسي لا يفي جيداً بغرض دمج مسائل خاصة بالتنوع. ينبغي أن تبدأ المشاورات بمساعدة المدرسين على إدراك كيف تتغلغل الثقافة في كل ما نفعله، وقد يبدأون بتفحص أنفسهم.

استناداً إلى مسح أجراه Weinstein and O'Bear (1992) مع مجموعة تتألف من 25 عضو في هيئة تدريسية، يقترح Adams, Bell and Griffin (1997) أن معرفة أنفسنا كمدرسين تأخذ في الحسبان مسائل أشبه بما يلي:

* إدراك الهوية الاجتماعية للشخص
* مواجهة تحاملاتنا الخاصة بنا
* الاستجابة للملاحظات التحاملية في قاعة الدرس
* الاعتراف بشكوكنا وتناقض مشاعرنا بشأن المسائل المتعددة الثقافات
* الإدراك بأن الطلاب قد يشعرون بعدم الارتياح إزاء التحدث عن مسائل متعددة الثقافات
* التعامل مع العمق العاطفي والخشية من فقدان السيطرة
* التفاوض على السلطة
* البوح بمعرفتنا وتجاربنا بخصوص التنوع
* خلق مخاطر وسلوكيات مؤسسية

تصميم المقررات والمناهج:

ثمة أساليب عديدة تقضي لدمج منظورات متعددة الثقافات في المنهج الدراسي. تم تكييف الأسلوب موضع المناقشة هنا من (1995) Banks وهي تتألف من أربعة مستويات– أسلوب المساهمات، أسلوب الإضافات، أسلوب التحول، وأسلوب الإجراء. تم شرح مستويات التعديل هذه في الشكل 18–2 .

تنخفض سهولة التنفيذ من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى. يوافق العديد من الباحثين على أن المستويين 3 و4– التحول والإجراء– هما ما ينبغي للمدرسين السعي إليهما في إصلاح المقررات والمناهج (Banks, 1995; Ginsberg & Wlodkowski, 1997; Green, 1989; Jackson & Holvino, 1988; Ognibene, 1989; Schoem, Frankel, Zuniga, & Lewis, 1993) يتطلب هذان المستويان أسلوب مؤسسي مدروس. من المهم تذكّر أن أسلوبي المساهمات والإضافات، بالرغم من أن تنفيذهما أسهل، فإن لهما مساوئهما، إحداها سهولة إزالتهما فيما إذا

كان المدرسون بحاجة شديدة إلى الوقت لتغطية المحتوى. والأخرى هي أن الطلاب غالباً ما ينظرون إلى المساهمات أو الإضافات بوصفهما خارج مجال محتوى المنهاج في حالة عدم دمجهما لتعزيز العديد من المنظورات بشأن المحتوى.

يقتضي التعامل مع محتوى المقررات المتعددة الثقافات وتغيير المناهج أن يتفحص المدرسون بدقة هذه الأساليب وأن يتأملوا بعدئذ في الكيفية التي يمكن دمجها بها. يقول Kitano (1997) إن إصلاح كل مستوى يحتاج إلى قدر كبير من التخطيط والتجارب والمراجعة وأنه ينبغي أن يكون كل نشاط عملية متواصلة عبر الزمن.

المناهج. من المهم توضيح الأهداف المتعددة الثقافات للمقرر الدراسي. يقدم Kitano (1997) نموذجاً فعالاً لتغيير المقررات الدراسية والمناهج الدراسية ويعرف المقرر متعدد الثقافات بوصفه مقررا يدمج بشكل ملائم المحتوى والمنظورات والاستراتيجيات المتعددة الثقافات. أثناء تطوير أهداف كهذه، ينبغي للهيئة التدريسية أن تطرح على نفسها الأسئلة التالية:

* هل هدف هذا المقرر هو مساعدة الطلاب في حيازة معرفة تعكس مساهمات جميع الأفراد على وجه الدقة؟
* هل هدف هذا المقرر هو تقديم مضمون من منظورات متعددة؟
* هل هدف هذا المقرر هو مساعدة الطلاب على تثمين التنوع؟
* هل هدف هذا المقرر هو تهيئة الطلاب للعمل في مجتمع عالمي؟
* هل هدف هذا المقرر هو دعم أنماط التعلم المختلفة؟

إن مجمل أهداف المقررات والأهداف المتعددة الثقافات المبينة في خلاصة المناهج ينبغي أن تنسجم مع كيفية تنظيم وتنفيذ وتقييم المقررات وكيفية اختبار أساليب التدريس. إضافة إلى المعلومات العادية، ينبض للمنهج الفعال الذي استحدث من منظور متعدد الثقافات إيلاء انتباه للبنود المؤشر عليها في الشكل 18-3 .

الشكل 18-2 أساليب تتعلق بإصلاح المناهج المتعددة الثقافات

المستوى1: أسلوب المساهمات

يحتفل من حين لآخر بأبطال وبطلات وإجازات وأطعمة وعناصر ثقافية غير مترابطة. مثلاً، لا يحتفل بمساهمات الأمريكيين السود في التاريخ إلا في شهر فبراير، شهر تاريخ السود. أو قد تذكر دورة تمهيدية في الفيزياء المساهمات التي قدمها عالم الفيزياء الأمريكي الأفريقي ورائد الفضاء المتوفى رون ماكنير (Ron McNair).

المستوى2: أسلوب الإضافات

يضاف المحتوى والأفكار والدروس والوحدات إلى المقرر الدراسي من دون تغيير الهيكل. مثلاً، يضيف مدرس كتاب اللون الأرجواني The Color Purple لمؤلفه أليس ووكر Alice Walker، أو مسرحية عطيل Othello للأديب شكسبير إلى مقرر في الآداب دون تغيير هيكلها.

المستوى3: أسلوب التحول

يتم تغيير هيكل المنهاج الدراسي لتمكين الطلاب من رؤية الأفكار والمسائل والأحداث والموضوعات من منظورات المجموعات الإثنية والثقافية المتنوعة. مثلاً، قد تصف محاضرة عن الحرب العالمية الثانية مساهمات ومعنى الحرب بالنسبة للأمريكيين من أصل إفريقي والدور الذي لعبه طيارو توسكيجي (Tuskegee). قد يتضمن مقرر في آداب القرن العشرين ثقافة عن كتابات جيمس بالدون، ماكسين هونغ كنغستون، مايا أنجيلو، رودولفو أ. أنايا، وليسلي مارمون سيلكو. قد يتناول مقرر عام في علم الأحياء أو علم الحيوان وباء الإيدز ويناقش آثار وتأثير المرض على مجتمعات محلية شتى مثل الأشخاص ذوي الشذوذ الجنسي، والنساء، والأمريكيين من أصل إفريقي وغيرهم من السكان.

المستوى٤: أسلوب الإجراء

يتخذ الطلاب قرارات بشأن مشكلات شخصية واجتماعية ومدنية مهمة ويتخذون إجراء للمساعدة في حلها. وللتوضيح، يدرّس أحد الفصول آثار أساليب التمييز المؤسسي في التدريس العالي ويطور خطة عمل لتحسين هذه الأساليب في مؤسستهم.

مقتبس من بانكس (1995) Banks

الخاتمة

إن تشكيل مفاهيم فعاليات تطوير هيئة تدريس متعددة الثقافات وتصميمها وتنفيذها عمل ينطوي على تحد. إذ تحتاج هذه الأنشطة إلى التزام مؤسسي قوي ومعرفة أسس في مجموعة متنوعة من الأسس المنطقية النظرية وأصول التدريس واستكشاف متعمق حول من نحن كأفراد يقومون بهذا العمل، ومهارات تيسير ممتازة، وتطوير مهني متواصل. إن عمل تطوير هيئة تدريس متعددة الثقافات مجزٍ للغاية أيضاً. فهو يشجعنا على توسيع مجموعة تجاربنا الاجتماعية والثقافية ونحن نعمل مع هيئة التدريس والمؤسسات في التدريس العالي لتلبية الاحتياجات التدريسية والتعلُّمية لمجتمع طلاب جامعيين يزداد تنوعاً. وأخيراً، فإن تشكيل مفهوم لفعاليات تطوير هيئة تدريس متعددة الثقافات وتصميمها وتنفيذها هو في النهاية ذا قيمة للجميع. عندما نعتنق نحن مطوري هيئات التدريس هذا النداء لاتخاذ إجراء، فإننا لا نعمل على إثراء مجموعة الموارد التدريسية في مؤسساتنا فحسب، وإنما الأكاديمية أيضاً.

الشكل 18-3 خلاصة المنهج

معلومات عن المقرر:

تتضمن اسم المقرر ورقمه، ووحدات الدراسة المقبولة رسمياً، وموقع قاعة الدراسة، وعدد أيام وساعات الفصل/المختبر/المرسم، إلخ.

معلومات عن المدرس:

تتضمن الاسم، اللقب، موقع المكتب، رقم هاتف المكتب، أوقات الدوام، زملاءه في التدريس.

الكتب المقرره، القراءات والمواد:

تتضمن العنوان والمؤلف، والتاريخ، والناشر أو لماذا تم اختيارها. ينبغي اختيار النص من أجل تقديمه ومعالجة محتوى وأهداف المقرر. ينبغي اختيار المؤلفين على

أساس معالجتهم لمنظورات متعددة. وينبغي اختيار القراءات والمواد لما تقدمه من منظورات متنوعة.

وصف المقررات الدراسية وأهدافها:

يتضمن أهداف المقررات والأهداف المتعددة الثقافات وسبب كون هذه الأهداف مهمة للتدريس والتعلم. قد يشمل عرضاً معللاً للأساليب التدريسية التي ينبغي أن تنتفع من تجارب الطلاب وتعلمهم وأنماطهم الإدراكية. وينبغي لأهداف المقررات المتعلقة بالتدريس والتعلم المتعدد الثقافات معالجة مجالات إدراكية وتأثيرية وسلوكية (Kitano, 1997).

الجدول الزمني للمقررات:

يتضمن جدولاً يومياً أو أسبوعياً بفعاليات الفصل مثل القراءات والواجبات والتواريخ المستحقة، وموضوعات المحاضرات والمسابقات والامتحانات. ينبغي أن تقدم استراتيجيات التقييم للطلاب مجموعة متنوعة من الطرق لإتقان محتوى المقررات.

سياسات المقررات:

تتضمن الحضور والتأخر في الحضور، والمشاركة في الفصل والواجبات والامتحانات التي تفوت الطلاب، سلامة المختبر، سوء السلوك الأكاديمي، والدرجات. تنقل نبرة من التوقعات العالية لجميع الطلاب ومعرفة بالأبحاث حول أنماط التفاعل التفاضلي لمجموعات غير ممثلة كما يجب.

خدمات وموارد الدعم المتاحة:

تتضمن تصريحاً للطلاب الذين قد يحتاجون لخدمات دعم من مكاتب مثل خدمات العجز، مركز التعلم الأكاديمي، مركز إرشاد الطلاب، المكتبة ومركز الحاسوب. ينبغي للموارد استيعاب خصائص وتجارب الطلاب الاجتماعية والثقافية.

مقتبس من Altman and Cashin (1992)

الملحق 18-1

نماذج سيناريوهات حالات لتسهيل المناقشة حول التدريس لفصل الطلاب المتنوع

التوجيهات:

اقرأ سيناريوهات الحالات التالية التي تصور بعض المسائل الشائعة التي تنشأ في قاعة دراسة جامعية. انظر إلى الحالة من منظورات الطلاب، ثم من منظورات المدرسين. ماذا يمكن أن يفكر كل واحد منهم؟ ماذا لديك من اقتراحات عملية لكل حالة أو لتجنب الحالة في المقام الأول؟

سيناريو1: تتساءل هيئة دراسية في أحد الأقسام عن الكيفية التي تكون بها أكثر شمولاً في منهاجها الدراسي.

ديفيد وونغ هو رئيس قسمه. بعثت رابطة الطلاب من أصل إسباني برسالة إليه تحث القسم على أن يدخل في منهاجه الدراسي منجزات العلماء من أصل إسباني والمسائل المهمة العائدة لذوي الأصول الإسبانية. في اجتماع عقده القسم، يلفت وونغ انتباه هيئة التدريس وزملاء التدريس الخرجين للرسالة. يشعر المدرسون أن اقتراحات الطلاب غير معقولة إذ إن المدرسين يقولون إنهم عموماً لا يتكلمون عن مصدر المعرفة، وأن مقررهم "محايد ثقافياً"، وأنهم لا يرون كيف يمكنهم تلبية هذه الاهتمامات.

سيناريو 2: ما هي مسؤولية المدرس؟

تجري كلاريس غولدن مناقشة في قاعة الدرس بشأن اللمحة المتغيرة للأسرة الأمريكية. يثير أحد الطلاب في قاعة الدراسة نقطة تتعلق بإنجاب الأطفال من قبل الأزواج المثليين والسحاقيات. بعد هذا القول مباشرة، يقول طالب آخر هو باتريك

وليامز بلهجة شبه فكاهية "يا إلهي، إنه شيء مقززا" ينفجر الصف بالضحك. تهدئ غولدن الطلاب، وسرعان ما تتغاضى عن الاقتراح كونه يحتمل أن يثير الفوضى، وتواصل تسهيل المناقشة على أساس "أكثر أماناً". بعد انتهاء الفصل، تأتي آن، وهي طالبة في الصف إلى مكتب غولدن وتعرف نفسها بأنها سحاقية. وهي غاضبة ومستاءة وتتهم غولدن بأنها مصابة بالخوف من المثليين، وتطلب بأن تؤنب وليامز.

سيناريو3: التدخل أو عدم التدخل؟

جيم بورتون، طالب أمريكي من أصل إفريقي في سنة التخرج. كان أداؤه سيئاً في أول امتحانين في دورة بربارا روس. لا يشارك في الصف ولم يأت لرؤيتها خارج الصف. حتى وإن كان أداؤه جيداً بشكل استثنائي في امتحانيه النهائيين، فإنه لن يحصل على درجة جيدة. تخشى روس ألا يكون أداء بورتون جيداً وأنه سوف يرسب على الأرجح بالنظر إلى أدائه حتى ذلك التاريخ. إنها عموماً تترك الأمر للطلاب لرؤيتها حين يواجهون مصاعب، ولكنها في هذه الحالة تعتقد أن بورتون قد يشعر بالخجل وتتعمد أن تطلب منه القدوم لرؤيتها. أثناء الحديث معه، تقرر أنه ليس واقعياً جداً بشأن أدائه والفرص المتاحة لتحسين درجاته. تقترح عليه أن يفكر في التخلي عن هذه المقرر وأن يأخذ مقرراً أقل مستوى كي لا يؤثر على معدل درجاته. هي تشعر أنها تجاوزت حدودها في مساعدة بورتون وتشعر بالحيرة عندما يمتعض لأنها اختصته من بين جميع الطلاب ويعتقد أن اقتراحها مهين.

سيناريو 4: يعرب أحد المدرسين لك عن قلقه بأن إحدى الطالبات اتهمت زميلاً لها بأنه يعامل المقعدين باستعلاء.

يفاتح جون غرين زميله غوردون وكسنر ويقول إن لسلي بكنل، وهي طالبة في صف وكسنر حضرت إلى المكتب للإعراب عن قلقها إزاء مسألة في صفه. شرحت أنها متضايقة من تلبد إحساسه إزاء المصابين بعاهة. قالت إنه طوال الفصل الدراسي كان وكسنر يذكر دائماًشعوره بسعادة عارمة لكون بل هدسون قد تغلب

على عاهته. وهو يميل إلى التحدث إلى بل بصوت عال، وهو أمر مهين، إذ إن عاهة بل مرئية. يغضب وكسنر قائلاً إنه يحاول فقط أن يشعر هدسون بأنه موضع ترحيب في الصف وأن الأساتذة هذه الأيام هم "مبغوضون إن فعلوا ومبغوضون إن لم يفعلوا". تركت لسلي بكنل وهي تشعر بأن وكسنر لا يدرك فحوى كلامها.

تم اقتباس السيناريوهات بإذن من جامعة ولاية أوهايو لبرامج تدريس الطلاب الملونين للاستبقاء وبرامج تدريس متعدد الثقافات.



الملحق 8-2

نموذج تمرين تقييم ذاتي بخصوص تدريس طلاب غير ممثلين تمثيلاً كافياً

التدريسات: ضع دائرة على الجواب الذي يصف سلوكك على أفضل نحو. لن يتم "إعطاء درجات"" لهذه القائمة بل هي بمثابة نقطة انطلاق للنقاش.

أثناء تدريس الطلاب أو تقديم المشورة لهم أو التفاعل معهم، هل تجد نفسك...

	عادةً	أحياناً	نادراً	أبداً
1) تتساءل إن كان طالب ملون قد انتحل النص عندما يسلم ورقة مكتوبة بشكل جيد	أ	ب	ج	د
2) تفكر في أنه يمكن التعرف على الطلاب المثليين جنسياً من خلال طرق سلوك مميزة أو خصائص جسدية	أ	ب	ج	د
3) تطلب التحقق من الطلاب الذين يخبرونك بأنهم يعانون من عجز في التعلم	أ	ب	ج	د
4) تعامل جميع الطلاب سواسية	أ	ب	ج	د
5) بأن لديك توقعات أدنى بالنسبة للطلاب الملونين	أ	ب	ج	د
6) بأنك تحاول أن تعزو عمل المقررات والبحث لحالة حياة الطالب	أ	ب	ج	د

7) تحول محتوى المقررات باستخدام أمثلة ومواد شاملة بحيث تمثل منظورات متنوعة	أ	ب	ج	د
8) تخاطب الطلبة أكثر من الطالبات	أ	ب	ج	د
9) تختار عن وعي أو بلا وعي الذكور كي يكونوا رؤساء فرق أو مخابر	أ	ب	ج	د
10) تتساءل عن سبب جلوس جميع الطلاب الملونين معاً في قاعة الدراسة	أ	ب	ج	د
11) حساساً لاحتياجات الدارسين الذكور	أ	ب	ج	د
12) مندهشاً عندما يكون أداء طالب ملون جيداً في صفك	أ	ب	ج	د
13) تتوقع من الطلاب الأمريكيين من أصل آسيوي أكثر مما تتوقعه من طلاب أقليات أخرى	أ	ب	ج	د
14) تتمنى ألا يتحدث الطلاب الأكبر سناً عن تجارب حياتهم بهذا القدر	أ	ب	ج	د
15) تشعر بعدم الارتياح عند التحدث عن مسائل حساسة في الصف	أ	ب	ج	د
16) تحاول معرفة ما لدى طلابك من احتياجات وقدرات خاصة	أ	ب	ج	د
17) ترشح طلاباً ملونين لنيل جوائز وزمالات	أ	ب	ج	د
18) تقاطع أو تخاطب النساء والطلاب الملونين	أ	ب	ج	د

19) غاضباً حين يحضر طالب ملون إلى مكتبك دون موعد	أ	ب	ج	د
20) تتوقع أن يكون لدى النساء قلق بسبب الرياضيات	أ	ب	ج	د
21) لا مبالياً لكون الطلاب الذين يوصفون بأنهم من أصل اسباني كثيراً ما يفضلون تسمية أكثر تحديداً (أي بورتو ريكي، مكسيكي) بحسب أصول عائلاتهم	أ	ب	ج	د
22) تبذل جهداً إضافياً لإشراك الطلاب المتحفظين (القليلي الكلام) في مناقشات الصف	أ	ب	ج	د
23) تعتمد على درجات اختبارات سابقة بوصفها تنبئ بكيفية أداء الطالب	أ	ب	ج	د
24) تنوع استراتيجيتك التدريسية لتلبية أنماط تعلم الطلاب	أ	ب	ج	د
25) تتحدى افتراضاتك بشأن أداء وتوقعات طلابك	أ	ب	ج	د

هذا التقييم الذاتي مقتبس بإذن من تدريس جامعة ولاية أوهايو لبرنامج استبقاء الطلاب الملونين.



المراجع

Adams, M., Bell, L., & Griffin, P. (1997). *Teaching for diversity and social justice.* New York, NY: Routledge.

Altman, H. B, & Cashin, W. E. (1992). *Writing a syllabus*. (Idea Paper No. 27). Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.

Anderson, J. A. (1995). *Merging effective models of diversity with teaching and learning in the curriculum.* Raleigh, NC: North Carolina State University.

Asante, M. (1991). Multiculturalism: An exchange. *The American Scholar, 60,* 267-76.

Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-24). New York, NY: Macmillan.

Borton, T. (1970). *Reach, touch, and teach.* New York, NY: McGraw Hill.

Coleman, T. (1990). Managing diversity at work: The new American dilemma. *Public Management, 70,* 2-5.

Cooper, J. E., & Chattergy, V. (1993). Developing faculty multicultural awareness. An examination of life roles and their cultural components. In D. Wright & J. Povlacs Lunde (Eds.), *To Improve the Academy: Vol. 12. Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development* (pp. 81-95). Stillwater, OK: New Forums Press.

Ferren, A. S., & Geller, W. W. (1993). The faculty developer's role in promoting an inclusive community: Addressing sexual orientation. In D. L. Wright & J. Povlacs Lunde (Eds.), *To Improve the Academy: Vol. 12. Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development* (pp. 97-108). Stillwater, OK: New Forums Press.

Ginsberg, M. B., & Wlodkowski, R. J. (1997). *Developing culturally responsive teaching among faculty: Methods, content, and skills.* A session presented at the 10th Annual Conference on Race and Ethnicity in American Higher Education, Orlando, FL.

Green, M. F. (Ed.). (1989). *Minorities on campus: A handbook for enhancing diversity.* Washington, DC: American Council on Education.

Jackson, B. W., & Holvino, E. (1988). Developing multicultural organizations. *Journal of Religion and the Applied Behavioral Sciences, 9* (2), 14-19.

Kardia, D. (1998). Becoming a multicultural faculty developer: Reflections from the field. In M. Kaplan & D. Lieberman (Eds.), *To Improve the Academy: Vol. 17. Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development.* Stillwater, OK: New Forums Press.

Kitano, M. K. (1997). What a course will look like after multicultural change. In A. Morey & K. Kitano (Eds.), *Multicultural course transformation in higher education: A broader truth.* (pp. 18-34). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Marchesani, L. S., & Adams, M. (1992). Dynamics of diversity in the teaching-learning process: A faculty development model for analysis and action. In M. Adams (Ed.), *Promoting diversity in college classrooms: Innovative responses for the curriculum, faculty, and institutions* (pp. 9-19). New Directions for Teaching and Learning, No. 52. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education.* New York, NY: Longman.

Ognibene, E. R. (1989). Integrating the curriculum: From impossible to possible. *College Teaching, 37* (3), 105-110.

Schmitz, B., Paul, S. P., & Greenberg, J. D. (1992). Creating multicultural classrooms: An experience-derived faculty development program. In L. Border & N. Chism (Eds.), *Teaching for Diversity, 49,* (pp. 75-87). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schoem, D., Frankel, L., Zuniga, X., & Lewis, E. A. (1993). The meaning of multicultural teaching: An introduction. In D. Schoem, L. Frankel, X. Zuniga, & E. A. Lewis (Eds.), *Multicultural teaching in the university* (pp. 1-12). Westport, CT: Praeger.

Smikle, J. L. (1994). Practical guide to developing and implementing cultural awareness training for faculty and staff development. *Journal of Staff, Program & Organization Development, 12* (2), 69-80.

Warren, J. (1994). A training for cultural diversity. *Literacy Harvest, 3,* 38-45.

Weinstein, G., & O'Bear, K. (1988). Design elements for intergroup awareness. *Journal for Specialists in Group Work, 13,* 96-103.

Weinstein, G., & O' Bear, K. (1992). Bias issues in the classroom: Encounters with the teaching self. In M. Adams (Ed.), *Promoting diversity in college classrooms: Innovative responses for the curriculum, faculty, and institutions* (pp. 39-50). New Directions for Teaching and Learning, No. 52. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wlodkowski, R.J., & Ginsberg, M.B. (1995). *Diversity and motivation.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

19

أساليب معالجة التنوع في قاعة الدراسة

لي وارن

منذ سبعينيات القرن العشرين، شهد المجتمع الطلابي في العديد من الكليات والجامعات تغيراً مثيراً. فبعد أن كان يتألف في معظمه من البيض والطبقة المتوسطة، وأحياناً الذكور فقط، أصبح المجتمع الطلابي في التعليم العالي يمثل كل الألوان والطبقات والجنسين الذكر والأنثى.

في الوقت ذاته، فإن الهياكل المؤسسية وهيئة التدريس والموظفين لم يواكبوا دائماً التغيرات في المجتمعات الطلابية. ويشعر العديد من أعضاء هيئة التدريس بالحيرة جراء التنوع المذهل في قاعاتهم الدراسية ويفضلون المضي قدماً وكأن شيئاً لم يتغير. يُدرس هؤلاء الأعضاء المادة نفسها بالطرق نفسها وينتقدون الطلاب لعدم تمكنهم من المجاراة، بينما يشعر أعضاء آخرون بالارتباك ولكنهم يحاولون التكيف مع المجتمعات الطلابية الجديدة. وهناك مع ذلك أعضاء آخرون سايروا التغيير بلا توقف ورحبوا بالتنوع ويدخلون تغييرات مبتكرة رائعة من حيث المحتوى وأسلوبهم التدريسي.

إن مهمة مطوري هيئة التدريس هي إيجاد طرق لمعالجة مسائل التنوع في قاعة الدراسة كي يكون بإمكان أعضاء هيئة التدريس ممن هم بحاجة إلى مساعدة التعلم بدون الانزواء في وضعيات دفاعية. بينما يصح القول أننا في أكثر الأحيان نعظ المهتدين في ورش العمل بشأن التنوع، يصعب إقناع المعاندين بالدخول إلى القاعة.

ومن الصحيح أيضاً أن أعداداً متزايدة باستمرار من أعضاء هيئة التدريس المرتبكين يأتون إلى ورش عمل كهذه، وأن المهتدين كثيراً ما يكتسبون بصائر وأساليب تدريس مهمة جديدة.

يتناول هذا الفصل ثلاثة أساليب استخدمتها لفتح مناقشات حول التنوع. هذه الأساليب مصممة للتقليل إلى أدنى حد من الوضعية الدفاعية التي يمكن أن تنشأ بغاية السهولة. وهذه الأساليب هي كالتالي:

* حالات مكتوبة ومسجلة على أشرطة فيديو تستخدم في مناقشة قضايا العرق والنوع الاجتماعي
* مثال ينطبق على حالة التدريس/ التعلم المستند إلى التجارب، والذي يمكن استخدامه لمعالجة أية مسألة تتعلق بالتنوع
* ورشة عمل مصممة لمعالجة مسائل تتعلق بالفصل

حالات مكتوبة ومسجلة على أشرطة فيديو

لدى معالجة مسائل العرق والنوع الاجتماعي مع هيئة التدريس، فإنني في أغلب الأحيان ألجأ إلى حالات يتوفر الكثير منها. إن الأسلوب الذي أستعمله استفزازي وآمن نسبياً على السواء. استخدم الحالات (بدلاً من إلقاء محاضرات أو تقديم عشر أفكار مفيدة سهلة حول الموضوع) لأن هذه الوسيلة تشرك المشاركين في التوصل إلى مرئيات وحلول للمشكلة المطروحة بأنفسهم. ويمكنهم بعدئذ طرح مرئيات وحلول تتلاءم مع سياقهم وتدريسهم وأنماط شخصياتهم ناهيك عن مراحل استعدادهم أو تطورهم. لذلك، فإني لا أحضر هذه الورش حاملاً الأجوبة في جعبتي، وهي استراتيجية لا تتلاءم على نحو خاص مع هذه الموضوعات، وإنما أحمل معي الأسئلة. تصبح مناقشة الحالة ملكاً للمشاركين ونبحث مسائل تتناسب مع مستواهم واستناداً إلى تجربتهم. وبالتالي يتم تجنب الموقف الدفاعي الذي يطرأ

بسهولة عندما يأتي دخيل لإعطاء الأجوبة، أو ببساطة عندما يكون الموضوع يتعلق بالعرق أو النوع الاجتماعي.

إن أهدافي من استخدام الحالات هي:

1) زيادة وعي وفهم المشاركين لديناميكية قاعة الدراسة.

2) زيادة عدد ما يتوفر لديهم من استراتيجيات لاستخدامها في قاعات دراساتهم. باستخدام الحالات، يبدأ المرء عادةً بالقصة بوصفها مفترضة.

أولاً نبحث مطولاً ماذا يجري بالضبط في قاعة الدراسة الجاري وصفها: من هم المشاركون، ما هي استراتيجية التدريس، ما هي الفعالية بين المدرس والطالب، وبين الطالب والطالب، وما إذا كان للعرق أو النوع الاجتماعي تأثير إما على محتوى أو عملية المناقشة وكيف يؤثران عليهما. أريد من المشاركين أن يروا ويفهموا مزيداً عن كيفية تأثير العرق والنوع الاجتماعي على تفاعلات قاعة الدراسة، وأن يتمكنوا من تسمية الفعاليات لدى حدوثها. ولا مفر من أن تتضمن المناقشة قصصاً من قاعات دراسة المشتركين أنفسهم فضلاً عن المادة التي تتضمنها الحالة.

بعد انقضاء بعض الوقت في التحليل، ننتقل إلى طرح الأسئلة مثل "لو كنت مدرساً في قاعدة الدراسة هذه وحصلت هذه الحادثة، ماذا تفعل في هذه الحالة؟" إننا نقوم بعصف ذهني للاستراتيجيات ونطرح أسئلة حولها وننتقدها، ونعمل باتجاه نطاق من الاحتمالات لهذه الحالة بالذات. ويتحدث المشاركون انطلاقاً من تجربتهم ويستكشفون إمكانيات جديدة.

إن مناقشات الحالات دائماً متنوعة لدرجة مذهلة، إذ يرى الناس أشياء في الحالات ويقدمون مقترحات مدهشة بلا نهاية، لبعضهم البعض وللميسر. لا يمكن لشخص واحد أن يرى جميع الاحتمالات في حالة محبوكة بشكل جيد. إن إحدى مزايا هذه المناقشات هي رؤية محدودية مدارك وافتراضات المرء ذاته وبالتالي أن

يصبح المرء أكثر انفتاحاً على وجهات نظر الآخرين. ونتيجة لذلك، فإن إحدى النتائج هي انصراف المشارك حاملاً معه نطاقاً معززاً من التفسيرات واستراتيجيات العمل.

على سبيل المثال، تظهِر حالة مسجلة على شريط فيديو امرأة آسيوية تجلس صامتة أثناء مناقشة فعالة في قاعة دراسة. يفكر المدرس في ما إذا كان عليه مناداتها ولكنه يقرر عدم مناداتها لأن "جميع النساء الآسيويات هن على هذه الشاكلة، إذ هكذا نشأن". عندما سئل مشاركون في مناقشة للحالة جرت مؤخراً عن سبب صمتها، توصلوا سريعاً إلى عدد من الاستنتاجات: أنها تشعر بالضجر، إنها خارج الدائرة عملياً، أو أنها مريضة، أو أنها تشاجرت مع صديقها أو أن أمها على فراش الموت، أو أنها لم تكتب واجبها المنزلي، أو أنها لا تتكلم الإنكليزية جيداً، أو أنها شعرت بالإهانة جراء ملاحظات الطلاب الآخرين أو أنها اعتادت ثقافياً على عدم التحدث ضمن مجموعات. كان العديد من المشاركين متأكدين، في أول الأمر، أن تأويلهم صحيح ودهشوا حين رأوا عدد وجهات النظر الأخرى للحالة. هذا هو في الواقع جزء من الدرس: لا يمكننا تقديم افتراضات بشأن الطلاب، وإنما يلزم علينا أن نسأل. كان نطاق الآراء متفاوتاً على حد سواء حين فكر المشاركون ما إذا كان ينبغي الطلب إليها بأن تتكلم، وإذا كان الأمر كذلك، كيف يمكن للمدرس القيام بذلك.

تنجح الحالات المسجلة على شريط فيديو لأسباب عديدة: أحدها هو الفورية المؤثرة للشريط: يرى المشاركون ويسمعون القصة وهي تتكشف وتجذبهم سريعاً توترات القصة وانفعالاتها. إنها مفيدة أيضاً حين لا يكون قد أتيح للمشاركين فرصة قراءة حالة مسبقاً. هناك بالطبع بعض الحالات المكتوبة القصيرة بما فيه الكفاية لاستخدامها في هذه المناسبات، ولكن شريط الفيديو هو عادةً أسهل. ومع إبقاء هذا في الأذهان، قام مركزنا بإنتاج مجموعتين من الحالات مسجلة على شريطي فيديو: العرق في قاعة الدراسة والنساء في قاعة الدراسة. يحوي كل شريط خمس لمحات موجزة لقاعة الدراسة تستخدم لبدء المناقشة. لقد اتضح لنا أن

العديد من أشرطة الفيديو التي تتناول العرق أو النوع الاجتماعي كانت مفرطة في التبسيط واقترحت أجوبة في غاية السهولة. إن أشرطتنا بالرغم من قصرها معقدة عن عمد، على غِرار حالات مكتوبة جيدة. ويتوفر أيضاً عدد من أشرطة الفيديو الجيدة الأخرى، من جامعات أخرى، مثل اللامساواة في قاعة الدراسة (1991) من جامعة كونكورديا والتدريس في قاعة دراسة متنوعة (1991) من جامعة واشنطن.

وتتوفر كذلك حالات مكتوبة عديدة حول موضوعات التنوع. فقد طورت جامعة هارفارد العديد منها والتي استمتع باستخدامها بسبب غزارتها وتعقيدها. وهي مجمّعة في التدريس وأسلوب الحالات (Barnes, Christensen, & Hansen, 1994)كما استحث William Welty و(1993) Rita Silverman في جامعة بيس (Pace) في نيويورك مجموعة كاملة من حالات التدريس وهما يقيمان مؤتمرات سنوية مع الرابطة الأمريكية للتدريس العالي لمناقشة استخدام الحالات.

مثال توضيحي على التعلم المستند إلى واقع قائم

إن الأسلوب المستند إلى مثال توضيحي هو شكل آخر من أسلوب الحالات الذي يمكن استخدامه لتناول مسائل التنوع. في هذه الحالة، يستخدم المرء الفصل نفسه -أعضاؤه وتفاعلاته- حسب اقتضاء الحالة. يظل الميسر يراقب الفعاليات التي توضح بعض نواحي العرق أو النوع الاجتماعي أو الصف أو أي موضوع آخر قد يكون هو موضوع الاجتماع. كما يفكر في طرق لاستخدام هذه الفعاليات بوصفها حالات منتجة للمناقشة. يمكن للحالات أن تركز على الفعاليات بين المشاركين أو بين المشاركين والميسر. ويخضع سلوك كل فرد للتحليل ويمكن استخدامه للتعلم.

من بين الأساليب الثلاثة المتناولة في هذا الفصل، فإن هذا الأسلوب هو أشدها خطورة ولكن لديه أكبر إمكانية للتعلم، إذ يأتي التعلم من تقييم مكثف لما حصل للتو. ومع مرور الوقت، يصبح المشاركون أيضاً قادرين على اكتشاف الحالات والبدء في مناقشة المثال التوضيحي. إن قدرتهم على ملاحظة الحالات وتسميتها وتفسيرها، واستخدامها بشكل مفيد هي علامة من علامات تعلمهم.

مثلاً، في جلسة حول التنوع في قاعة الدراسة، قد يبدأ المرء بمجرد سؤال المشاركين عما يلاحظون في القاعة. وأثناء الجلسة، لا بد من أن يوضح الموضوع عدد من السلوكيات. وقد يتكلم الرجال بتواتر أكثر وبشكل مطول أكثر من النساء وقد يسيطر البيض على المناقشة، وقد يتراجع البيض ويلتزمون الصمت عندما تلاحظ سيطرتهم، وقد يدخل الملونون المناقشة بشن هجوم، وقد يندهش أفراد الطبقة المتوسطة بسبب أنواع الأشياء التي يقولها عن الفصل الأشخاص الذين ينتمون إلى طبقة أدنى.

يمكن مناقشة واستخدام أي من هذه السلوكيات بشكل مفيد كنقطة بداية ولتوضيح النقاط المطروحة. يمكن أن يحصل قدر هائل من التعلم، مثلاً، فيما لو حصل، بعد محاولة إجراء مناقشة كهذه، إذا حلل المشاركون ما يحدث عندما يحاول البيض والملونون التحدث عن العرق معاً. إن استخدام سلوك المجموعة نفسها بمثابة نص أو حالة يعني أن التعلم يمكن أن يكون فورياً وشخصياً إلى حد بالغ الحدة. إذ يرى الناس كيف تصرفوا أو فكروا أو أحسوا في الموقف ويمكن استخدام ذلك كطريقة لاستكشاف موقفهم وتعقيدات تلك التفاعلات.

يتعلم الناس من هذا النوع من المناقشة على عدة مستويات. فالتعلم بالغ الحدة وشخصي وعاطفي وفكري، كما أنه فردي جداً من حيث إن المشاركين يتعلمون أموراً مختلفة جداً في هذه الدورات اعتماداً على ما يحتاجون إلى تعلمه وعلى قدرتهم على التعلم آنذاك. يستطيع الأفراد تسيير هذه المناقشات على مستويات متفاوتة وببصائر متفاوتة بشكل واسع.

غير أن توجيه هذه المناقشات صعب، إذ يجب أن يكون الميسِّرون متيقظين للحالات التي تطرأ، ويجب أن يجدوا طرقاً لتقديمها تمكن من حصول التعلم، ويجب أن يكونوا عازمين وقادرين على أن يكونوا هم موضوع المناقشة، ويجب أن يتمكنوا من احتواء قوة ونطاق ما يحتمل أن ينشأ من انفعالات. كما يجب أن يكونوا قادرين

على إبقاء المحادثة متركزة على ما يحدث في القاعة، وفي عالم الواقع، وحول المسألة المحددة. كثيراً ما تود المجموعات تفادي العمل الصعب لمثل هذه المناقشات وذلك بالتحدث عما حدث في أماكن أخرى وعلى نحو مجرد وعام. أحياناً، يمكن أن تكون المراجع والقصص الخارجية مفيدة تماماً من أجل زيادة توضيح ما يحدث في القاعة، ولكنها ملهاة سهلة وهي تعرض عادة بشكل عام للغاية لدرجة أن المجموعة لا يمكنها استخدامها بشكل جيد من أجل تكوين مرئيات محددة.

إن توجيه مناقشات كهذه يكون أحياناً أشبه بامتطاء حصان قزم غير مروّض يجنح بشكل هائج. ولكنه امتطاء يستحق العناء، إذ يمكن أن يكون التعلم في غاية العمق والتحول لدرجة أن حياة الناس تتغير من خلال التجربة.

ورشة عمل الطبقات في قاعة الدراسة

قبل بضع سنوات، طورت أنا وزميلي بيتر مارتينوفتش ورشة عمل حول مسألة الطبقات في قاعة الدراسة، وهي مسألة التنوع التي هي أقل ما يتم تناوله من بين المسائل. إنها كثيراً ما تكون شكل غير مرئي من الفرق ويدّعي العديد من الأكاديميين أنها غير موجودة. عندما جرى تقديم ورشة العمل هذه بمثابة اقتراح إلى مؤتمر أكاديمي، مثلاً، رفضها أحد المراجعين، متسائلاً عما إذا كان تنوع الطبقات الاجتماعية بين المشاركين في المؤتمر كافياً لجعل العملية تستحق ما سيبذل من جهد. في ذهني، كانت هذه الملاحظة أشد حجة إقناعاً أمكنني التفكير فيها لتقديم ورشة العمل في ذلك المؤتمر.

ينبغي لي القول في الوقت ذاته إن هيئة التدريس في بعض الكليات تتحدث عن مسائل الطبقات في جميع الأوقات وتدرِّسها. عموماً، يدرِّس أعضاء هيئة التدريس هؤلاء في كليات تستهدف بالغين من الطبقة العاملة، وإن العديد من الكليات الأهلية والحكومية تندرج ضمن هذه الفئة. ومن المثير للاهتمام أن الانطباع لدي هو أن تلك المؤسسات التي تجتذب أفراد الطبقة العاملة من ذوي الأعمار الطلابية العادية أقل

احتمالاً بأن تتناول مسالة الطبقات مباشرة من خلال محتوى وبيداغوجية مقرراتهم الدراسية من تلك المؤسسات التي تجتذب البالغين من الطبقة العاملة.

إن ورشة العمل هذه ذات طابع شخصي أكثر من مناقشات الحالات وأقل خطورة من أسلوب المثال التوضيحي. أنا أحب استخدامها جزئياً لأنني لا أعرف أية حالات عن الطبقات، بل أكثر من ذلك لأنها طريقة جيدة لزيادة التوعية بشأن عنصر في حياتنا هو متفش وقوي وقلما يتم الإفصاح عنه بوضوح.

أهداف وهيكل ورشة العمل:

الجزء الأول. في الجزء الأول غايتنا هي زيادة الوعي الذاتي للمشاركين حول الطبقات. نبدأ بالطلب إليهم بأن ينقسموا بحسب الطبقات إلى ثلاث مجموعات: الطبقة الدنيا، الطبقة المتوسطة، والطبقة المتوسطة العليا/ العليا. إن هذه المهمة هي في حد ذاتها، سبب جدال كبير، وتؤدي إلى طرح أسئلة أشبه بالأسئلة التالية:

* ما هي الطبقة؟
* أين هي النقاط الفاصلة؟
* ماذا تعني هذه الأسماء (مثلاً، طبقة دنيا، طبقة عاملة، طبقة الياقات الزرقاء، طبقة الفقراء العاملين، طبقة الفقر)؟
* كيف يستطيع المرء معرفة الطبقة التي ينتمي إليها؟
* هل ينبغي لنا التفكير في عائلاتنا الأصلية أم في وضعنا الحالي؟
* ماذا لو غيرت عائلاتنا الطبقة أثناء ترعرعنا؟
* لقد عشت في مزرعة وكان لدينا ما يكفي من المال على الدوام؛ لأية طبقة أنتمي؟
* كان أبواي مثقفين جداً ولكنهما لم يجنيا الكثير من المال؛ لأية طبقة أنتمي؟
* كنا بالفعل أثرياء جداً، ولكننا بقينا نعيش في حيّنا القديم الذي يقطنه أصحاب الياقات الزرقاء. ما هي طبقتي؟

ثم نقسم الناس إلى مجموعات من ثلاثة أو أربعة أشخاص ونطلب منهم التحدث عن مزايا ومساوئ خلفيتهم الطبقية بالنسبة لتدريسهم الجامعي. لقد اخترنا هذا السؤال كونه يوضح وجود عوامل إيجابية وعوامل سلبية لكل وضعية طبقية. من الواضح أن للطبقات العليا مزايا ملحوظة، ولكن هناك أيضاً مساوئ تقترن بتلك الطبقات، وللطبقات الدنيا مزايا مهمة أيضاً.

عند هذه النقطة تضج القاعة بالأصوات. يصعب إقناع المشاركين، بعد مرور بعض الوقت، بالعودة إلى المجموعة بكاملها. يقول العديد من الناس إن هذه هي المرة الأولى التي سبق أن تحدثوا فيها عن هذه الأمور وأنها تفتح لهم بوابة من الفيضان.

القسم الثاني. في القسم الثاني، نعيد المشاركين إلى المجموعة بكاملها ونطلب إليهم الإبلاغ عن المزايا والمساوئ التي عادت بها كل طبقة على تجاربهم التعلمية. إن هدفنا هو زيادة فهم الناس التصوري للتجارب الطبقية عدا تجاربهم الشخصية. نقوم بإدراج قوائمهم على ورق الملصقات ونعلقها على الجدران لنلفت انتباه الجميع إليها فيما تستمر ورشة العمل. عندما لا يكون طول وقت ورشة العمل كافياً، نشجع المجموعات على طرح أسئلة على بعضها، وتوضيح المعاني، وإزالة نواحي سوء الفهم. عند هذه النقطة، تكون المناقشة أحياناً حامية نوعاً ما، عندما يعرب الناس عن استياءات قديمة أو مواقف سياسية حالية.

القسم الثالث. في القسم الثالث، نتحول إلى القسم العملي. أهدافنا هنا هي التحول من إدراكنا إلى أصول علم تدريسنا وإعطاء الناس شيئاً ملموساً يحملونه معهم. نطلب إلى المشاركين ثانية تشكيل مجموعات من ثلاثة أو أربعة أشخاص، ولكن هذه المرة من مزيج من الطبقات. إن مهمتهم هي مناقشة ما سيفعلونه من تغييرات لمعالجة الاختلافات الطبقية بين طلابهم، بناء على نتائج التمرين السابق. وعلى وجه التحديد، ينبغي أن يفكروا في أصول التدريس، ومحتوى المقررات الدراسية، والمنهاج، والإطار المؤسسي. واعتماداً على طول ورشة العمل، إما أن نطلب

من كل مجموعة تناول هذه الأبعاد جميعها، أو، في فترة أقصر، اختيار أحد الأبعاد والتقدم باقتراحين للأمور التي سوف يفعلونها بشكل مختلف. ومرة أخرى، ندعو المجموعة إلى الاجتماع ثانية ونتشاطر المرئيات، وبالتالي نزود المشاركين بعدد من الاستراتيجيات المحتملة.

النتائج التي نخلص إليها:

إن ما نكتشفه في ورش العمل هذه جدير بالمناقشة، وحتى وإن يكن مختصراً فقط، لأنه لم يُكتب سوى القليل جداً عن موضوع الطبقات بوصفه مسألة تنوع. ولم أجد سوى قلة من المقالات وكتابين حول تجربة أشخاص أكاديميين من الطبقة العاملة (Barney Dews, & Leste law, 1995; Ryan & Sackrey, 1984). من المؤكد وجود آخرين في مكان ما، ولكن يصعب العثور عليهم. ففي حين توجد مقالات عرضية بشأن تجارب الطلاب حول الطبقات، لم يتم على حد علمي حتى الآن جمعها أو نشرها.

إن النتائج التي توصلنا إليها مثيرة للمشاعر وتفتح الأعين ومحرضة. يتحدث ذوو الطبقة الدنيا عن المصاعب التي يصادفونها في الوصول إلى مؤسسات أكاديمية تسيطر عليها الطبقة المتوسطة. وهم يتحدثون عن أنهم يشعرون وكأنه لا يحق لهم أن يكونوا هناك، ولا يعرفون القواعد أو النظام وغالباً لا يعرفون من وكيف يسألون، ولا يتكلمون باللهجة المناسبة. وهم يخشون من أن يكتشف أمرهم فيلوذون بالصمت بشأن منبتهم الطبقي. كما أن خلفيتهم التدريسية ضعيفة وبالتالي فهم متخلفون أكاديمياً، وتعوزهم إمكانية الوصول إلى فرص مفترضة، ويشعرون بضغط شديد لتجنب الرسوب، وفي الوقت نفسه لديهم وقت أقل للعمل الأكاديمي بسبب الحاجة إلى كسب المال. وهم يتحدثون أيضاً عن الصعوبات للعودة إلى ديارهم الأصلية، حيث لم يعودوا ينسجمون من الناحية الاجتماعية، وعن الصعوبات في الانسجام اجتماعياً مع طلاب الطبقات الأخرى الذين لديهم قدر أكبر من المال ومن التقدم الاجتماعي.

ومع ذلك، إنهم يتحدثون بفخر عن تجارب خلفيتهم الطبقية ومكامن قوتها. إنهم يتصفون بالتركيز وبالتوجه نحو أهدافهم وبالحوافز ؛ لديهم أخلاقيات عمل جيدة وشخصية قوية وإحساس قوي بالإمكانية؛ وهم يعرفون قيمة التدريس وقادرون على التواصل مع الآخرين، ويظهرون شجاعة واستعداداً للقيام بمجازفات. إنهم يفهمون التنوع ويقدّرون ما لديهم، وهم فخورون بكونهم قادرين على العمل والدراسة معاً. إنهم مهيأون للتعاون والبناء الجماعي.

يقول ذوو الطبقة المتوسطة إنهم يشعرون بأنهم محميون وبالتالي هم سذّج وواثقون. ويفترضون أن التدريس العالي سيكون متوفراً لهم وأنهم يدركون قيمته، ويعتمدون على رسوخ ومهارات آبائهم خلفهم. هم واثقون ويعتقدون أنهم سوف ينجحون مهما كانت الظروف. إضافة إلى ذلك، هم منضبطون ويعملون بجد، وهم مرنون، ومطلعون. كما أنهم يشعرون بمسؤولية الإسهام.

في الوقت ذاته، يشعر بعض الناس أن إحساسهم بالأمن واهٍ وأن الحاجة إلى كسب المال هو مزية ونقطة سلبية على السواء. ويشعرون أنهم متخلفون أكاديمياً في بعض النواحي، ولديهم شعور بأنهم لا يعرفون كيف يتواصلون مع الغيرأو يلعبون اللعبة على المسرح الكبير.

الأشخاص ذوو الطبقة العليا واضحون تماماً وكثيراً ما يشعرون بالحرج بشأن مزاياهم. يشعرون أن لديهم صوتاً، ويعرفون كيف يديرون النظام، ولديهم استعداد أكاديمي واجتماعي جيد للأكاديمية، ويتولون شؤون تدريسهم العالي، ولديهم شبكة أمان تمكنهم من القيام بمجازفات. ولديهم إحساس بإمكانية وحرية لا حدود لها بأن يكونوا أنفسهم؛ ولديهم دعم من آبائهم؛ ولا يخشون السلطة؛ ولديهم خيارات في المهنة والكليات؛ وهم منخرطون في عالم السفر والتدريس والفن. وهم يثمنون النجاح والمسؤولية تجاه الجماعة والعمل الدؤوب والامتياز.

مما لا يثير الدهشة أنه من الأصعب عليهم تسمية المساوئ إذ يتحدثون عن منظور محدود يجعلهم غير مبالين بمسائل ومنظورات الآخرين وعن صعوبة في التواصل مع طبقات أخرى وإقامة علاقات اجتماعية معها. وهم يعتبرون مزاياهم مسلّماً بها. وهم لم يختاروا تدريسهم وإنما هم يفعلون ما هو متوقع منهم. وهم يتعاملون مع العرق والنوع الاجتماعي بوصفهما حواجز متواصلة (كانوا المجموعة الوحيدة التي ذكرت العرق والنوع الاجتماعي). وشأنهم شأن الطبقات الدنيا، يشعرون أن عليهم توخي الحذر بخصوص خلفيتهم الطبقية: إنهم يخفون هويتهم الاجتماعية خوفاً من أن "يتم اكتشافهم".

اقتراحات عملية:

في القسم الثالث من ورشة العمل، طرح المشاركون عدداً كبيراً من الاقتراحات لجعل الأكاديمية أكثر انفتاحاً للجميع، ويستمر هذا بكونه مجالاً خصباً للمناقشة في كل ورشة عمل.

فيما يخص منهاج الدراسة، اقترحوا تضمين مسائل بشأن التنوع الطبقي في المنهاج الأساسي وفي مجالات التخصص، وفتح المِحكات أمام ذوي الطبقات الدنيا، واستحداث اتفاقيات تعلمية، والبناء في مجال التعلم الذي يستند إلى الخبرة والمجال الخدمي.

بخصوص أصول علم التدريس، اقترحوا قيام المدرسين بما يلي:

* التحدث مع الطلاب قبل بدء الدراسة كي يتمكنوا من البدء من النقطة التي هم فيها.
* مناقشة الخلفيات الطبقية في الفصل والبحث صراحة عن منظورات عن المادة ترتكز على الطبقات.
* مساعدة الطلاب في رؤية وفهم منظورات الآخرين والاعتراف بوجود فئات في قاعة الدراسة.

* تشجيع ردود الفعل الشخصية على المادة والبناء عليها. لأن الطلاب يأتون من طبقات عديدة، ينبغي للهيئة التدريسية أن:
* تجعل معايير الجماعات جلية وأن تشرح النظام في بداية الفصل الدراسي
* تستخدم استراتيجية تعلم متعددة
* تشدد على التعلم الفعال
* تطور مجموعات دراسة وأشكالاً أخرى من التعلم التعاوني
* تدقق التأويلات التلقائية استناداً إلى الخلفية الطبقية للشخص وملاحظة اللغة المحملة بالقيم
* تكون حساسة لصعوبات ومشاق كأفراد الطلاب
* تنمذج تقبل شتى الطبقات كطريقة لتعزيز النمو بين طلابها

من المنطلق المؤسسي، اقترح المشاركون إجراء بعض المناقشات على نطاق الكلية بكاملها حول ما يعني كون المرء مثقفاً وكذلك حول هدف المؤسسة وما تجسده وتعززه من قيم. ويتحدثون عن تطوير نظام أفضل لدعم الطلاب، وشبكات أمان، واستراتيجيات محددة للترحيب بطلاب الطبقات الدنيا. ويوضحون أن المؤسسات بحاجة إلى إيجاد سبل للحث على التغيير ومكافأته إذا كانوا يريدون للهيئة التدريسية أن تتغير. ويلزم أن تعدل المؤسسة برمتها مواقفها لخلق روح كلية ومجتمعية متزايدة.

التوضيحات:

يجب ألا يشعر المرء بالدهشة لكون طلاب الطبقة الدنيا يواجهون أوقاتاً أصعب في مؤسسات التدريس العالي أكاديمياً واجتماعياً وشخصياً ومنهجياً. كثيراً ما لا يتم إدراك ومعالجة الصعوبات التي يواجهونها؛ إذ إن الأكاديمية موجهة إلى حد كبير نحو الطبقتين المتوسطة والمتوسطة العليا من حيث القيم والتوقعات. ومع ذلك، يتمتع هؤلاء الطلاب في الوقت ذاته بمكامن قوة للحفز والعمل الجاد، وبتقدير للتدريس، وغالباً أيضاً لا يعترف بهم.

يبدو أن ملاحظة الطبقة تكون على أشدها لدى أولئك الذين ينتمون إلى أعلى أو أدنى الطبقات وتظل إلى حد كبير غير مرئية لدى الطبقات الوسطى. وينسجم هذا مع الأنماط العادية التي يكون فيها الامتياز والفرق في أحيان كثيرة غير مرئيين من قبل أولئك الذين يحتلون المركز المسيطر: غالباً لا يرى الرجال ما لديهم من مزايا غير متوافرة للنساء؛ غالباً لا يرى البيض المزايا مقارنة بالملونين. هذا صحيح فيما يخص الطبقة: إن الذين ينتمون إلى الطبقة الدنيا هم أكثر الناس شعوراً بالطبقات. يفترض العديد من أفراد الطبقة الوسطى ببساطة أن النظام وأنماط الخطاب شيئاً مسلماً به، ولا يريدون رؤية كيف أنهم مرتكزون على الطبقة، ولا كيف أنهم يتمتعون بامتيازات داخل النظام. ويشارك في هذا الافتراض الطلاب وهيئة التدريس والموظفون في معظم الكليات والجامعات وهو جزء يجعل في غاية الصعوبة على طلاب الطبقة الدنيا الاهتداء إلى طريقهم.

في حين أن لدى أفراد الطبقة العليا بالتأكيد تفوقاً بخصوص المزايا، فإنهم، أو على الأقل أولئك الذين يحضرون ورش العمل هذه، يكونون غالباً محرجين ودفاعيين بشأن مركزهم الاجتماعي. وإن هذا الحرج شيء معهود لدى الذين ينعمون بالمزايا سواء كان الأمر يتعلق بالعرق أو الطبقة أو النوع الاجتماعي، أو حين يتحاورون مع آخرين أقل امتيازاً. من المهم الإدراك أن الفروقات الطبقية صعبة للجميع في هذا البلد. إن اعتقادنا الوطني هو أننا في مجتمع بلا طبقات وأن الطبقة ينبغي ألا تكون ذات أهمية، ولكن الطبقة جلية في كل مكان وذات أهمية بالغة. إن الفصل بين المعتقد الذي نحمله والواقع يجعل هذا ناحية يصعب فهمها وقبولها. يلزم أن نكون حساسين في هذا السياق لما يشعر به أكثر الأشخاص امتيازاً من حرج وكذلك لما يواجهه أقل الأشخاص امتيازاً من صعوبات يتم إدراكها على نحو أسهل بكثير.

قلما تتم مناقشة الطبقات، لا سيما في مجموعات الفصل المختلط. ومن هنا يمكن إدراك ردود فعل المشاركين في فعاليات ورشة العمل هذه. إن أفراد الطبقة

الدنيا، أولئك الذين هم الأشد شعوراً بالطبقات على طول الخط، يشعرون بنشوة بأن تتاح لهم فرصة التطرق للموضوع بصوت عال- التحدث عن تجربتهم، والحصول على تأييد من الآخرين، واستكشاف أوجه الاختلاف وأوجه التشابه في تجاربهم. ويجد أفراد الطبقة المتوسطة والمتوسطة العليا صعوبة أكبر في التطرق للموضوعات. يتعين على الأشخاص من الطبقة المتوسطة أن يكافحوا أكثر لمعرفة الكيفية التي أثرت بها خلفيتهم الطبقية على تدريسهم، بينما يتعين على الأشخاص من الطبقة العليا أن يكابدوا بشأن حرجهم بخصوص امتيازاتهم من أجل الإفصاح عن حسناتها.

كان الحديث عن هذه المسائل معاً ولا يزال تجربة مثيرة للاهتمام وفي كثير من الأحيان تشرح الصدور. إن ما ينشأ من توترات وانتصارات ليس مستغرباً حين يجاهد الناس لإقامة صلات مع بعضهم على أساس طبقي جلي وصريح. إنه عمل صعب ولكنه هام لخلق بيئة أكاديمية مفتوحة لكافة أعضائها.

في حين أن الطبقة غير مرئية إلى حد كبير، خصوصاً مقارنة بالعرق والنوع الاجتماعي، فإنها ليست كذلك تماماً، وتؤدي الإشارات إلى ما هو جزء من المشكلة. كثيراً ما يتم تعريف خلفيات الطلاب الطبقية من خلال لهجتهم، واختيارهم للكلمات، وملابسهم، والأمثلة التي يستخدمونها في المناقشة، ومستويات استعدادهم، ومستويات ثقتهم، وحتى صمتهم أو السهولة في المشاركة. يتفاعل معظم المدرسين مع هذه الإشارات بلا وعي، ولكن بقوة، بحيث يفضلون مجموعة على أخرى. إن أحد أهداف ورشة العمل هذه هو جعل هذه الإشارات وردود فعلنا عليها أكثر وعياً، وبالتالي إتاحة فرصة أكبر لنا في كيفية تعاملنا مع المجموعات الطلابية.

الخاتمة

توجد بالطبع أساليب أخرى لتناول مسائل تطوير هيئة التدريس بالنسبة لمسائل التنوع البالغة الأهمية في مجال التدريس العالي حالياً. إن الحالات الثلاث المشروحة - وهي الحالات، حالات أمثلة توضيحية وورشة العمل حول الطبقات- لديها صفات مشتركة سوف أبحث عنها عند تصميم ورشة عمل أو أي نوع آخر من النشاط حول هذا الموضوع.

* أنها ترتكز على نموذج تعلم فعال
* انها تنطوي على تعلم يستند إلى التجارب
* تستخدم جميعها قصصاً كأساس للتعلم
* أنها تسمح للناس بأن يتعلموا بوتائرهم الخاصة بهم، وأن يتعلموا ما هم بحاجة لتعلمه أو ما هم قادرون على تعلمه في ذلك الوقت
* إن علم أصول التدريس الذي تتبعه تحريضي: ينتقل الناس من التجربة الخاصة إلى العامة
* إن تصميمها من الأسفل إلى الأعلى، بدلاً من الأعلى إلى الأسفل (تصميم للقاعدة الشعبية)
* يأتي الميسر إلى الجلسة وبجعبته أسئلة ومسائل ومهارات تسهيل ولكن ليس أجوبة
* التعلم متعدد الأوجه: شخصي، تجريبي، عاطفي، فكري، أخلاقي، وعملي

لهذه الأسباب مجتمعة، فإن ورش العمل من هذا القبيل بالذات مفيدة لمناقشة التنوع. وهي مصممة لموضوعات بالغة التعقيد؛ ويأمل المرء أن يساعد الناس ليس فقط على أن يروا بشكل أوضح وإنما أيضاً على تعلم استراتيجيات جديدة للسلوك. إنها أصول تدريس مصممة لإحداث تغييرات، شخصية وشاملة للجميع على السواء.

لي وارن أستاذة مشاركة في مركز ديريك بوك للتدريس والتعلم في جامعة هارفارد. بالإضافة إلى تطوير هيئة التدريس والمدرسين المساعدين تركز اهتماماتها على مسائل العرق ونوع الجنس داخل الفصل والتدريس المبني على دراسة الحالات والتدريب على القيادة. وهي منخرطة في تطوير هيئات التدريس و التطوير المهني والتنظيمي منذ عشر سنوات.

البريد الإلكتروني: lawarren@fas.harvard.edu



الباب السادس

- دليل للجان تطوير هيئات التدريس:

الأهداف والهياكل والممارسات

20

أسس لجان تطوير هيئات التدريس

جويس بوفلاكس لونده ومادلين ماير هيلي

لا عجب أن تكون الدعوة المتواصلة لتحسين التعلم في التدريس العالي اليوم هي أيضاً دعوة إلزامية لتحسين التدريس. إذا كنا نريد تعزيز التعلم في مؤسساتنا، فلابد من إعطاء أعضاء هيئة التدريس المسؤولين عن التدريس الموارد والدعم مما يلزم لتحسين تدريسهم والتطور مهنياً. وبما أنه في معظم الكليات والجامعات تكون اللجان هي التي يتم اختيارها للتصدي للقضايا وحل المشكلات وتقديم التوصيات، فلا عجب أيضاً أن تكلف لجنة جامعية بوضع برنامج لتطوير هيئة التدريس.

إن شبكة التطوير المهني والتنظيمي في التدريس العالي مصدر للمعلومات اللازمة للمساعدة في وضع برامج لتطوير هيئات التدريس في الجامعات. وكثيراً ما يسأل المدراء التنفيذيون في شبكة التطوير المهني والتنظيمي ولجنتها المركزية أو أعضاؤها كيف يقوم المرء بإجراء تطوير هيئة التدريس في جامعة من الجامعات. كثيراً ما تركز هذه الأسئلة على تشكيل لجنة لتطوير هيئة التدريس وعلى وظائفها. وربما يكون قد تم تشكيل اللجنة وتم إسناد مهمة عامة إليها، لكن كثيراً ما لا يكون من الواضح كيف يحدث تطوير هيئة التدريس.

يرمي هذا الدليل المقدم إلى لجان تطوير هيئات التدريس إلى المساعدة في الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بطبيعة لجان تطوير هيئات التدريس وأهدافها وهياكلها وأنشطتها وكيفية عملها.

تعريف تطوير هيئة التدريس

يتمثل واحد من أول الأشياء التي سيقوم بها الأفراد الذين يقومون بتنظيم لجنة لتطوير هيئة التدريس هو استعراض الغرض الذي استدعى وجودها. وقد تستفيد، في الوقت نفسه، من استعراض ما هو المقصود بتطوير هيئة التدريس في التدريس العالي اليوم. إن التعاريف مهمة بالنسبة للذين يباشرون في تنفيذ برامج لتطوير هيئة التدريس بغية إيضاح الاحتياجات وتحديد الموارد.

تطوير هيئة التدريس يتضمن الدعم التقليدي لأعضاء هيئة التدريس من خلال الإجازات التي تمنح للأساتذة للقيام بأبحاث ودعم الأبحاث؛ والتركيز على أعضاء هيئة التدريس بصفتهم معلمين؛ ومهاراتهم في التدريس الفعلي في قاعة التدريس؛ والنظر إلى أعضاء هيئة التدريس بوصفهم علماء باحثين و مهنيين مهتمين بالتخطيط لمهنتهم وكتابة المنح والنشر والمهارات الإدارية؛ والنظر إلى أعضاء هيئة التدريس كأشخاص متكاملين يستفيدون من الاهتمام بالصحة الجيدة والمهارات المشتركة بين الأشخاص وإدارة التوتر.

تطوير التدريس يتضمن تخطيط المناهج وتصميم المقررات ومبادئ وتطبيق نظرية تعلم الطلاب.

التطوير التنظيمي يشمل بنية المؤسسة وعملها وتكوين الفرق وقضايا جهاز العاملين.

لقد برز تطوير هيئة التدريس تدريجياً، خلال عدة عقود من الزمن، بوصفه مصطلحاً شاملاً ينطوي تحت جناحيه معظم الأساليب المتمحورة حول أعضاء هيئة التدريس، بالمعنى العام على الأقل. وهو يشير إلى مجموعة من الأنشطة الرامية إلى تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التحسن والتطورعبر إجراء تغييرات مخطط لها في خبرتهم ومهاراتهم ومواقفهم وسبل مهنتم أو حياتهم الشخصية من أجل تحسين الفرد والطلاب والمؤسسة.

هياكل تطوير هيئات التدريس

كثيراً ما يوجد مركز لتطوير هيئة التدريس إلى جانب لجنة تطوير هيئة التدريس. ويميل أعضاء شبكة التطوير المهني والتنظيمي، بصفة عامة، لأن يكونوا منسقين لتطوير هيئة التدريس في مؤسساتهم. وكثيراً ما يكون هؤلاء المنسقون أعضاء في هيئة التدريس من ذوي اختصاصات مختلفة لتولي قيادة برنامج لتطوير هيئة التدريس.

وعندما يوجد مكتب أو مركز لتطوير هيئة التدريس، سيكون هناك على الأغلب علاقة بينه وبين لجنة تطوير هيئة التدريس. وكثيراً ما تكون للجنة صفة استشارية إزاء المركز ويقوم منسق المركز بترأس اللجنة أو يعمل كعضو فيها. وكثيراً ما تتحد الصفتان بشأن الوقائع ويتقاسمان المصاريف. وفي حالات أخرى، تكون برامج المركز واللجنة هي ذاتها في واقع الأمر.

وعلاوة على مركز أو مكتب معين، تقوم مجالات مؤسسية أخرى بتقديم خدمات في مجال تطوير هيئة التدريس مثل مكتب نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية ومجلس هيئة التدريس، ورئيس الجامعة والعمداء. وتقوم لجان أخرى أكاديمية أو من جهاز العاملين بتقديم بعض الخدمات المتعلقة بتطوير هيئة التدريس.

أهداف لجان تطوير هيئة التدريس

تتم عادة صياغة أهداف لجنة تطوير هيئة التدريس استناداً إلى ما استرعى الانتباه في أول الأمر إلى تحسين بيئة التدريس والتعلم. ويعد تشكيل لجنة لتطوير هيئة التدريس حلاً لحاجة ملموسة لتعزيز مناخ إيجابي للتعلم أو البحث. ويمكن، بصفة عامة، تصنيف أهداف لجنة تطوير هيئة التدريس ضمن الفئات المتوقعة لتحسين التدريس والتطوير المهني. على أنه سيكون لكل مؤسسة مزيج فريد من الأساليب والأنشطة. فيمكن تصميم لجنة لتطوير هيئة التدريس للتصدي لاحتياجات تعد ذات أهمية خاصة في ذلك الوقت بالنسبة لهيئة التدريس والإدارة

والجهة المانحة أو لمجموعة من هذه الفئات. ويمكن تنقيح هذه الأهداف أو زيادتها عندما تبدأ اللجنة عملها. وفي بعض الحالات، قد تتولى اللجنة المزيد من المسؤوليات مثل تنفيذ برنامج لتوجيه المعلمين المساعدين وأعضاء هيئة التدريس الجدد، وتنسيق كافة الأنشطة المتعلقة بتطوير هيئة التدريس في الجامعة، أو تقديم منح للأبحاث والسفر.

أنشطة لجان تطوير هيئات التدريس

يمكن تقسيم الأنشطة التي ترعاها لجنة تطوير هيئة التدريس إلى مجالين رئيسين: تخصيص الأموال وتوفير الأنشطة التي تتعلق بتطوير هيئة التدريس. يدعم تخصيص الأموال البحث المتعلق بفروع المعرفة والبحث المرتكز إلى ما يجري داخل الفصل والسفر لأغراض مهنية وتطوير المناهج وتصميم الأنشطة التي تشمل ورش العمل والمؤتمرات والمناقشات التي تدور على مائدة الغداء والاعتكافات لدعم التدريس في الفصل والتطوير المهني الإجمالي. وتتفاوت الموضوعات الرئيسة التي يتم تناولها في ورش العمل والمؤتمرات. ومن الموضوعات النموذجية:

* استراتيجيات التدريس.
* التقدم للحصول على والفوز بمنحة/ إجازة.
* الكتابة عبر فروع المعرفة.
* الحاسوب في التدريس.
* تعزيز التفكير النقدي.
* مهارات المحاضرة.
* التدريس في فصل متعدد الثقافات.
* مجموعات تعلم تعاونية.
* طرق وضع العلامات.
* مناهج التدريس العام.
* التخطيط للمقررات.

* التخطيط للحياة/ للمهنة
* العمل الإيجابي.
* بناء المنهج.
* تنظيم ملف للتدريس.
* المهارات الشفوية.
* استخدام الأدوات السمعية ـ البصرية.
* المتعلمون الراشدون.
* كتابة أوراق البحث.
* إرشاد الطلاب.
* تعزيز الروح الجماعية.
* الفصل الصعب.
* البنية الفكرية.

أسرار اللجان الناجحة المهتمة بتطوير هيئات التدريس

يعد الدعم الإداري وملكية هيئة التدريس عنصرين أساسيين ومتطلبين أساسيين ضروريين لتنفيذ برامج ناجحة في مجال تطوير هيئة التدريس. وعلاوة على ذلك، نجد أن اللجان ذات البرامج الناجحة تعير أنواع الموارد التي تأتي بها إلى هيئة التدريس اهتماماً دقيقاً، كما تهتم بالترويج للأحداث وبما تعلمه بوصفها هيئة تصنع القرار. وتولي اللجان الناجحة المهتمة بتطوير هيئة التدريس اهتماماً لجميع المجالات التي تتم مناقشتها بشكل مفصل أدناه.

دور الإداري:

يعد الدعم الإداري مسألة حاسمة في نجاح برنامج من البرامج. ويأتي هذا الدعم، كما هو من المتوقع، على شكل تمويل. كما أنه يعني أيضاً تصريحات كلامية واضحة تدعم البرمجة ومشاركة أعضاء هيئة التدريس، كما أنها تعني نوعاً من المشاركة المرئية من جانب الشخص الإداري.

ملكية هيئة التدريس:

ويتمثل عنصر أساسي آخر في تطوير هيئة التدريس بالدعم من جهة هيئة التدريس أو ملكيتها. يعرف زعماء لجان تطوير هيئات التدريس هيكل الثقافة والسياسة والحكم بحيث إن برامجهم تلبي الاحتياجات في سياق المؤسسة. ويشعر أعضاء الهيئة بالاحترام نحو زملائهم في هيئة التدريس ويثقون بهم؛ فيطلبون مدخلات منهم، كما يحضر قادة هيئة التدريس المناسبات التي تكون تحت الرعاية. كما أن الهيئة تقوم، كما ورد آنفاً، بدور الموازنة بين الإداريين وهيئة التدريس. إن مبادرة هيئة التدريس ذات أهمية، وأما البرامج التي ينظر إليها بأنها مفروضة من الأعلى إلى الأسفل فإنها لن تنجح.

طبيعة اللجنة:

في الوضع المثالي، يجب أن لا تكون لجنة تطوير هيئة التدريس لجنة تقليدية ذات جدول أعمال محدود وتستجيب إلى القضايا التي تطرح عليها. وتتضمن النصائح بشأن تشكيل اللجنة والحفاظ على مرونتها المباشرة بشكل غير رسمي. فمنذ البداية، يتعين إشراك أعضاء هيئة التدريس المهتمين، والبقاء خارج نظام الحكم. ويمكن للقبول الأوسع نطاقاً أن يأتي لاحقاً.

يجب أن يكون الأعضاء محترمين وذوي نفوذ وأصحاب أفكار ومفكرين مستقلين، كما يجب أن يمثلوا الجماعة التي ستقدم اللجنة خدماتها إليها. ومنذ البداية، من الأهمية بمكان التأكد من أن الأعضاء ملتزمون ومقتنعون بالبرنامج ويفهمونه ويهتمون بشأنه وأنهم يتمتعون بالحيوية والرغبة في العمل.

البرمجة الناجحة:

تلبي لجنة تطوير هيئة التدريس، نموذجياً، مختلف الاحتياجات، عبر تقديم تشكيلة من الأنشطة. ويتم تحديد البرامج عبر تقييم الاحتياجات والاهتمامات، وإجراء المقابلات والزيارات واستخدام الاستبيانات المكتوبة والاستفادة من أفكار أعضاء اللجنة بوصفها تمثل الجماعة الأوسع نطاقاً.

وعندما يتم تحديد الاحتياجات والموضوعات ينبغي اختيار قادة ورش العمل ـ بعناية فائقة. ويمكن استخدام أشخاص من الخارج للحث على التعرف على مرئيات وأساليب جديدة وإدخال خبرة خاصة قد لا تكون متوافرة في الجامعة. ويمكن استخدام الأشخاص من الداخل بغية تعزيز الخبرة المحلية ويكون ذلك عادة بغية الاقتصاد في التكاليف. ويجب أن يكون قادة ورش العمل مستعدين لمواجهة جمهور الحاضرين الذين سيقابلونهم ومن المتوقع أن يُنمذجوا وسائل للتدريس الفعال بأنفسهم.

وتتمثل خصائص أخرى للبرامج الناجحة بما يلي:

* اطرح الموضوعات التي ثبت أن لها أثراً واضحاً على التدريس في الفصل.
* اربط بين ورش العمل وموضوع ما.
* اعمل على بناء روح الجماعة بين المشاركين.
* قدم المرطبات.
* قدم المنشورات الدورية الحديثة والمحررة بعناية.

يعد الصبر فضيلة وضرورة على السواء. عند تنفيذ تشكيل لجان تطوير هيئات التدريس، يمكن لتطوير هيئة التدريس أن يحصل ببطء بل لعله يجب أن يكون بطيئاً؛ فالبرامج الناجحة تحتاج إلى الوقت. ولا تقيّم البرامج استناداً إلى أعداد الحاضرين فقط، على الأقل في أول الأمر.

كيفية عمل لجان تطوير هيئات التدريس

لعل طبيعة عمل اللجان هي مجال من مجالات الأنشطة التي كثيراً ما لا يعار الاهتمام بها في عالم اللجان الأكاديمي. يتعين على لجنة تطوير هيئة التدريس أن تعمل كمجموعة مستقلة لها دور أو رسالة متميزان. ويتعين عليها الانخراط في مهام ذات شأن لا أن تردد أقوال الآخرين ببغائياً أو أن تمرِّر السياسات البيروقراطية.

يتعين على الأعضاء أن يكونوا متفاعلين وأن يعملوا على انخراط الأشخاص الذين يتولون العمل ويقومون بتنفيذ البرنامج. في كثير من الأحيان يقوم منسق أو ميسِّر بالإشراف على التنفيذ والمتابعة، إلا أنه لابد من وجود عضو لجنة واحد على الأقل يكون مستعداً لأن يتولى جميع ما تحتاج إليه اللجنة من أعمال. يجب تنظيم العمل بحيث تكون الأهداف نصب الأعين. ويتعين على الأعضاء استلام جداول الأعمال قبل الاجتماعات؛ وأن يتم، كلما أمكن ذلك، تشكيل لجان فرعية تتولى الاهتمام بالموضوعات ذات الأهمية. ويجب إجراء تقييم لما يحرز من تقدم وللعملية بشكل متكرر.

يجب أن يكون لدى اللجنة أموالها وميزانيتها الخاصة بها وأن تكون منفصلة عن الأموال العامة. وفي حين أنه من المحتمل أن يطلق تمويل خارجي برنامجاً من البرامج أو أن يكون ذا فائدة بالنسبة لاحتياجات خاصة، فإنه يجب أن تعتمد اللجنة على مصادر خارجية من أجل الحصول على الأموال بغية مواصلة أنشطتها. فإذا كانت اللجنة تقوم بإدارة الأموال أو تخصيص المنح، فإنه من الأهمية بمكان وضع ونشر مبادئ توجيهية بشأن الإنفاق والتخصيص.

من المفيد القيام بتدريب أعضاء اللجنة. تتضمن الموارد لمثل ذلك التدريب إقامة اعتكافات خاصة وتقديم أدبيات معاصرة في تطوير هيئات التدريس لكل عضو من الأعضاء، ودعم الأفكار بوصفها مشاريع رائدة، وتمويل الحضور في ورش العمل والمؤتمرات الخارجية مثل مؤتمر شبكة التطوير المهني والتنظيمي.

يجب إعطاء أعضاء اللجنة تعويضاً و/ أو تكريماً. فبما أنهم كثيراً ما يعملون ساعات طوالاً، فإنهم يستحقون التعويض إما من خلال إعطائهم إجازات زمنية أو احتفالات خاصة أو تكريم أو فرص سفر.

21

أسئلة وإجابات بشأن لجان تطوير هيئات التدريس

جويس بوفلاكس لونده ومادلين ماير هيلي

في هذا الفصل نجيب على بعض الأسئلة المحددة التي كانت توجه إلينا من وقت لآخر من قبل المهتمين بإنشاء لجنة لتطوير هيئة التدريس في الجامعة. ويجب النظر إلى الإجابات المقدمة في سياق ثقافة كل جامعة على حدة.

1- ماذا يستطيع عميد أكاديمي فعله للشروع في تطوير هيئة التدريس؟

كثيراً ما يكون الإداري الذي يطرح هذا السؤال واعياً للتحذيرات من الأوامر الإدارية من طرف واحد في تطوير هيئة التدريس. والدور الهام والإيجابي الذي يمكن للإداريين الأكاديميين القيام به هو الإفصاح عن الرؤى التي يتطلعون إليها بالنسبة لمؤسستهم وتوضيح الكيفية التي يمكن فيها لتطوير هيئة التدريس أن يساهم في تحقيق تلك الرؤى.

تتضمن الخطوات العملية التي يمكن لطرف إداري القيام بها لاستهلال برنامج لتطوير هيئة التدريس ما يلي:

* تشكيل قوة مهام لأعضاء هيئة التدريس مؤلفة من قادة الجامعة.
* تخصيص أموال لكي تقوم هيئة التدريس بإدارة بنود مثل تقييم الاحتياجات وزيارات الاستشاريين والبرامج الفورية.
* إرسال أعضاء قوة المهام إلى المؤتمرات المعنية بتطوير هيئات التدريس.
* تشجيع إداريين آخرين ومجالس إدارة على أن يكونوا داعمين.

تعتمد الأدوار الأخرى التي يمكن لطرف إداري أن يقوم بها على ثقافة الجامعة، لكن السلوك يمكن أن يتراوح بين حضور جميع الاجتماعات والأحداث التي تتم رعايتها وبين سياسة عدم التدخل. والشيء الهام هو أن يكون الدعم الإداري ملموساً ومرئياً على حد سواء.

2- كيف يتصل تطوير هيئة التدريس بتقييم هيئة التدريس؟

بصفة عامة، نجد أن معظم أنظمة تقييم القرارات المتعلقة بجهاز العاملين تكون مفصولة عن برنامج تطوير هيئة التدريس فيما يتعلق بالبيانات المتصلة بالأفراد. غير أن نشاط التحسين يجب أن يدعم التقدم المهني في الجامعة إذا أريد أن لا يُنظر إليه بأنه شيء هامشي. إن المسار الذي يتم السير عليه ضيق. فمن جهة، يجب عدم إشراك لجان تطوير هيئة التدريس مباشرة في إدارة نظام للمكافآت للمؤسسة. ومن جهة أخرى، فإن بإمكانهم، على سبيل المثال، القيام بالأبحاث وتقديم معلومات بشأن تحديد الصفات اللازمة للتدريس الفعال، واختبار أدوات التقييم الموحدة، واستقصاء الأفكار المبتكرة في توثيق نشاط التدريس، مثل تقييم المحفظات، وإحضار الخبراء إلى الجامعة في مجال تقييم أداء هيئة التدريس، وتنظيم ورش عمل من أجل هيئة التدريس والإداريين وغيرهم من أجل تعريف المنح والتدريس في سياق ثقافة الجامعة. ويتعين على الإداريين الأكاديميين وأعضاء لجان الترقية والتثبيت في الهيئة أو جهاز العاملين تولي أدوار قيادية للعمل على أن يتم تشجيع التطوير المهني، بما في ذلك التحسين في التدريس، والاعتراف به ومكافأته.

3- ماذا نفعل في حال مغادرة طرف إداري مؤيد أساسي؟

في بعض الأحيان تكون هيئة تطوير التدريس تسير في الاتجاه الصحيح، ولكن تأتي الضربة بعدئذ، حيث يغادر المسؤول الإداري الرئيس. فماذا يتعين على اللجنة أن تفعله في هذه الحالة؟ إن التدابير الوقائية ذات أهمية. فبالدرجة الأولى، يجب أن يكون عدد مسؤولي لجنة التطوير أكثر من إداري واحد. فيجب إدخال رؤساء

الأقسام وقادة الشُعَب وكبار هيئة التدريس بالسرعة الممكنة. إن نوع التدريب الأولي الذي يوصى به من أجل أعضاء لجان تطوير هيئات التدريس يصلح أيضاً للإداريين. فإذا غادر أحد الإداريين الرئيسين بالفعل، فعندئذ يتعين إشراك أعضاء اللجنة في كتابة وصف المركز الشاغر، وفي الاشتراك في لجنة البحث ومقابلات المرشحين. ما هي الأولويات التي تكون للمرشحين بالنسبة لتطوير الهيئة؟ ما هو سجلهم السابق؟ هل يوجد تعاريف لتطوير هيئة التدريس منسجمة مع تعاريف اللجنة وثقافة الجامعة؟ وعندما يتم التعاقد مع إداري جديد يتعين على لجنة تطوير هيئة التدريس إجراء برنامج تدريب في مجال تطوير هيئة التدريس لذلك الشخص. ويجب أن تكون اللجنة مستعدة لإظهار دعم اللجنة للبرنامج و، إذا أمكن، توثيق منجزاته.

4- ما الذي نستطيع عمله لجعل تطوير هيئة التدريس مهمة مرغوباً بها بالنسبة للجنة؟

يجب تثقيف لجان تطوير هيئة التدريس. فالاعتكافات والمؤتمرات التي تجري خارج الجامعة والاجتماعات الدورية تنشئ روح الجماعة والمقاصد المشتركة. ويجب أن تكون اجتماعات اللجنة ذاتها ميادين اختبار للأفكار حتى حين تقوم بممارسة جيدة في عمليات المجموعة. ويجب إيلاء قدر مماثل من الاهتمام للعمل على تنفيذ المهام والمحافظة على الإحساس باحتياجات الأعضاء ومشاعرهم. ويجب الاحتفال بالنجاحات التي يتم إحرازها. وعندما تبدأ لجنة التطوير في العمل كمجموعة، فعندئذ سيتم تناقل الخبر بأن تلك مهمة ذات اعتبار.

5- كيف يمكننا تحسين حضور أنشطة تطوير هيئة التدريس؟

من الطبيعي الشعور بالقلق بشأن الحضور إلى ورش العمل والمؤتمرات. ويعرف ذوو الخبرة في برمجة تطوير هيئة التدريس أن حضور البرامج التي تحظى بالرعاية يمكن أن يتفاوت تفاوتاً كبيراً من حدث لآخر، ولا يكون لذلك سبب ظاهر في بعض الأحيان. ولا يوجد حل واحد لمشكلة تدني الحضور، ومعظم أعضاء هيئة التدريس

لا يحبون أن يطلب إليهم الحضور، غير أنه يمكن القيام بإجراء ما. فقبل الحدث، يتعين على الذين يخططون للنشاط أن يكونوا على صلة بالجماعة المستهدفة. هل يلبي الحدث حاجة واضحة؟ هل تجعل نشرات وإعلانات ورش العمل الحدث يبدو مثيراً؟ هل يوجد تعارض في الجداول الزمنية؟ هل تشترك هيئة التدريس في مجموعها في المناسبة، مثلاً، استضافة الضيوف، أنشطة التقييم، أو العمل كأعضاء في لجنة؟ هل تم إطلاق الإعلانات في الوقت المناسب؟ هل يطلب التسجيل المسبق؟

إذا لم يجذب حدث ما الجمهور المتوقع، فلابد من إجراء تحليل للموضوع. هل يمارس ضغط على هيئة التدريس بشأن ورش العمل؟ هل كانت آخر ورشة عمل فاشلة؟ فعملية استقصاء على الهاتف لمن سيتخلفون أو الذين يحضرون قد تعطي تغذية رجعية لازمة وتجند جمهوراً للمرة التالية. وختاماً، الأعداد لا تشكل المقياس الوحيد، فبرنامج يجذب عشرة أشخاص مهتمين بشأن القيام بمشاريع أبحاث تتعلق بقاعة التدريس يعتبر برنامجاً ناجحاً.

6- ما مقدار ما يمكن للجنة أن تفعله؟

يمكن للحماس الذي أبداه أعضاء لجنة التطوير في اعتكافها في شهر مايو أن يتبدد بحلول شهر سبتمبر. إن اللجنة تحتاج إلى ترتيب الأولويات والتخطيط للتنفيذ استناداً إلى عدد العاملين الراغبين الذين لديها في الواقع. فكثيراً ما تعتمد البرمجة الناجحة على الاهتمام بالتفاصيل. مثلاً، يتعين على شخص ما الإشراف على كتابة المذكرات والرسائل الإخبارية وتحريرها ونشرها وإيداعها بالبريد، ووصول ورشة العمل إلى التفاصيل المهمة المتعلقة بحجز الغرف والمرطبات وأن يتم استقبال المتحدثين الضيوف وقادة ورشة العمل في المطارات واستضافتهم بطريقة لائقة. أمثال هذه المهام يجب توزيعها على أعضاء اللجنة، حتى مع وجود منسق، وأن لا يتم إسنادها إلى المساعدين. فقد تكون الأنشطة التي تجعل برامج وموارد لجنة

تطوير هيئة التدريس بارزة للعيان، مثل الرسالة الإخبارية أو المذكرة، والمقترنة ربما ببعض الدعوات غير الرسمية إلى الغداء وورشة عمل رئيسية أو أكثر، كل ما يمكن القيام به. وقد يكون مما يبعث إلى الراحة ويحقق الفائدة أن ندرك بأن أنواعاً أخرى من اللجان (مثل لجنة المناهج) تستطيع القيام بأشياء من نوع تطوير هيئة التدريس وكثيراً ما تفعل ذلك.

7- إذا كان زملاء هيئة التدريس متشككين أو يقاوموا التغيير، فما الذي تستطيع لجنة لتطوير هيئة التدريس أن تفعله؟

تبدأ معظم برامج تطوير هيئات التدريس بوجود أعضاء من هيئة التدريس ممن يبحثون عن أفكار جديدة وتنطوي على التحدي تتعلق بتحسين التدريس أو معالجة قضايا التطوير المهني.

ومن الصعب التذرع بالصبر في وجه الهجوم المتشكك، لكن الذين يروجون للأفكار الجديدة والأشياء المبتكرة في مجال تطوير هيئة التدريس كثيراً ما يواجهون خرافات ومنظورات وطيدة بشأن الحياة الأكاديمية. مثلاً، كثيرون منا لا زالوا يعتقدون أن المعلمين الجيدين يولدوا كذلك وأن المعلم الذي له شعبية مشكوك به أكاديمياً وأن التدريس الجيد لا ينال ولن ينال المكافأة. وكثيراً ما يسمع الذين يستهلون البرامج الشكوى التي مفادها أن أعضاء هيئة التدريس الذين يحتاجون بالفعل إلى المجيء لا يفعلون. وقد يقال بأن المعلمين الفاعلين يحتاجون إلى تطوير هيئة التدريس وأنهم مستفيدون وحسنو الاطلاع على برامجه. ومع الوقت، يمكن، من جراء تلبية البرمجة الجذابة لاحتياجات مختلف الجماعات، توسعة قاعدة المشاركة بحيث تشمل أولئك الذين هم بحاجة إلى البرنامج.

8- ما هي العلاقة بين لجنة لتطوير هيئة التدريس واتحاد لهيئة التدريس؟

يجب ويمكن للعلاقة بين اتحاد لهيئة التدريس ولجنة لتطوير هيئة التدريس أن تكون علاقة مواءمة و دعم متبادلين. وتهتم كلا الفئتين بمصالح أعضائها ورفاههم.

وثمة استراتيجية من المحتمل أن تشجع على هذه المواءمة تتمثل بجعل رئيس أو منسق لجنة تطوير هيئة التدريس يجتمع مع زعماء الاتحاد سنوياً على الأقل لمناقشة الاهتمامات والاحتياجات المتصلة بالتطوير المهني التي يتم الإعراب عنها من قبل عموم هيئة التدريس. ويتعين أن يكون لدى لجنة تطوير هيئة التدريس أفكار واضحة عن الموضوعات ذات الصلة بقضايا المساومة وأن تتجنبها بوصفها موضوعات في برامج لورش العمل أو لمناسبات أخرى. وتعتمد استراتيجيات أخرى على ثقافة الجامعة، لكن كثيراً ما ينظر زعماء اتحاد هيئة التدريس إلى تطوير الهيئة بأنه ميزة من الميزات.

9- إذا كان لدينا لجنة، فهل نحتاج أيضاً إلى منسق أو إلى مركز لتطوير هيئة التدريس؟

للإجابة على هذا السؤال، نجد أن المشكلة التي ينبغي التصدي لها هي ضرورة تنفيذ برنامج هيئة التطوير بشكل ناجح و فعال. وكما لاحظنا سابقاً، كثيراً ما نجد أن هناك تلازماً واقتراناً بين منسقي/ مراكز تطوير هيئة التدريس واللجان. فالمنسقون يقومون بدور القيادة في استهلال وتطوير الأفكار وتصميم البرامج ويقومون بتسهيل التواصل بين هيئة التدريس والإداريين وجهاز العاملين، ويشرفون على تنفيذ البرامج والمتابعة والتقييم والتغذية الرجعية. وكثيراً ما يحمل منسقو تطوير هيئة التدريس أو مدراء مراكز تطوير الهيئة التاريخ والأهداف والأحلام في رؤوسهم وبالتالي فهم أنصار متحمسون وعناصر ملتزمون بالتغيير. وطالما يوجد لدى لجنة تطوير هيئة التدريس أنصار عليهم مسؤولية تنفيذ عمل تطوير هيئة التدريس ويتمتعون بسلطة القيام بذلك، يكون للبرنامج فرصة التأثير الكبير على الأفراد والمؤسسة. فبوجود أو عدم وجود منسق أو مركز للجامعة، من المحتم تقسيم مختلف المهام والوظائف بين أعضاء لجنة التطوير الذين يعتبرون مسؤولين عن إنجازهم. وفي الجامعات الصغيرة، كثيراً ما يكون منسقو اللجان أعضاء في هيئة

التدريس ويعملون لفترات محدودة (ثلاث سنوات، مثلاً)، ويقومون بتدريب من يخلفهم قبل عودتهم إلى تولي أدوارهم السابقة.

10- ما هي النتيجة النهائية لنشاط تطوير هيئة التدريس برمته؟

إن تشكيل لجنة لتطوير هيئة التدريس بغية تحسين المناخ من أجل التدريس والتعلم يعني أن عمل اللجنة يجب أن يكون موضع تقييم متواصل. لقد كان تقييم مكاسب الطلاب الشغل الشاغل للتدريس العالي في السنوات قريبة العهد. إن الربط بين مكاسب الطلاب وبرامج تطوير هيئة التدريس هو فرضية بحث طموحة. وإذا لم يكن بالإمكان التصدي للسؤال الكبير على الفور، فعندئذ يمكن التصدي للأسئلة الأقل شأناً.

* كيف يقيم أعضاء هيئة التدريس الأحداث التي ترعاها اللجنة؟
* ما هو نوع الشهادات غير المطلوبة التي لديك؟
* هل تسفر عمليات المسح أو الملاحظات عن تغييرات في ممارسات هيئة التدريس في قاعات الدرس؟
* ما هي الأدلة الموثقة التي تستطيع جمعها على تطور هيئة التدريس مهنياً؟

تكمُن المحصلة النهائية في المواقف الإيجابية والمزيد من الاستفسار النشط والتعلم الأفضل. إن لجنة تطوير هيئة التدريس بحاجة إلى خطة لاقتناص وتقييم والإبلاغ عن هذه المكاسب إلى جمهورها من أعضاء هيئة التدريس والإداريين الأكاديميين.



22

قائمة بالأشياء الواجب تذكرها والمتعلقة بلجنة تطوير هيئة التدريس

جويس بوفلاكس لونده ومادلين ماير هيلي

سيكون قرّاء هذا الكتاب ومؤسساتهم في مختلف مراحل تطوير هيئة التدريس. ويمكن استخدام مادة هذا الفصل سواء كانت لجنة تطوير هيئة التدريس قد باشرت عملها للتو أو أنها كانت موجودة سابقاً منذ فترة من الوقت.

إن البيانات التالية المتعلقة بخصائص برامج ولجان تطوير هيئة التدريس، المدرجة أدناه على شكل قائمة، معروضة على سبيل حفز التفكير والمناقشة. ويمكن استخدام تلك القائمة لتحليل الوضع الراهن للتخطيط القائم مسبقاً في لجنة موجودة مسبقاً أو لتشخيص احتياجات لجنة لا تزال في مرحلة مناقشة. ومن غير المقصود أن يكون واحد من هذه البيانات ذا صفة مطلقة. فتطوير هيئة التدريس هو، على كل حال، تطويري بطبيعته. على سبيل المثال، إذا كان أعضاء اللجنة يفتقرون إلى الاتجاهات والممارسات الراهنة في مجال تطوير هيئة التدريس، عندئذ يمكن تدبير أمر التدريب. إذا كان المخططون يريدون أن تعمل اللجنة على مستوى عال، فعندئذ يمكن تضمين التمارين المكرسة لمهارات التدريس في معتكف لجنة في أوائل حياتها. وإذا لم يكن يوجد خطة تقييم، يمكن استحداث واحدة. ويمكن لمخططي أو أعضاء لجنة التطوير استخدام مقياس من 1 إلى 5 لتقييم سهولة تحقيق كل من البيانات الواردة في القائمة.

قائمة بالأشياء الواجب تذكرها والمتعلقة بلجنة تطوير هيئة التدريس

عضوية لجنة تطوير هيئة التدريس

- الأعضاء مناصرون متحمسون لتطوير هيئة التدريس.
- الأعضاء يمثلون على نطاق واسع الأقسام أو فروع المعرفة الرئيسة.
- يتم انتخاب أو تحديد معظم الأعضاء من قبل مجموعة هيئة التدريس.
- يشجع أعضاء هيئة التدريس الذين لهم مختلف الخلفيات الإثنية والعرق والثقافة والمراتب الأكاديمية للسعي إلى الحصول على عضوية اللجنة.
- عدد الأعضاء يكفي للتخطيط للأنشطة وتنفيذها، لكنه ليس كبيراً إلى درجة يكون فيها صنع القرار شائكاً (المجال من 6 إلى 14).
- ينخرط أعضاء هيئة التدريس وقادتهم بوصفهم أعضاء أولين في اللجنة.
- يُقدم إلى الأعضاء تدريب في مجال تطوير هيئة التدريس.

انخراط على نطاق الكلية:

- تقوم هيئة التدريس بالدور الأساسي في تخطيط وإدارة لجنة تطوير الهيئة.
- لقد قدم الإداريون الأكاديميون ولا زالوا يقدمون الدعم الظاهر والملموس للجنة التطوير.
- إن دور لجنة التطوير محدد بوضوح ومبلّغ على نطاق الجامعة.

عمليات تقييم الاحتياجات:

- تجري عمليات تقييم احتياجات هيئة التدريس والطلاب والمؤسسة.
- إن لعمليات تقييم الاحتياجات استراتيجيات متعددة في جمع البيانات.
- إن نتائج عمليات تقييم الاحتياجات ترسم اتجاهاً لأنشطة التخطيط.

الدعم المالي:

- يتم تخصيص الميزانية سنوياً كجزء من تمويل الكلية الداخلي.

- تتضمن الميزانية موارد من أجل مقدمي البرامج الخارجيين والاستشاريين والإمدادات والطباعة والسفر وتدريب أعضاء لجنة التطوير والمواد التدريسية ودعم السكرتارية.
- يخصص وقت لتحرير أعضاء لجنة التطوير من واجباتهم عندما ينفقون وقتاً كبيراً في التخطيط لورش العمل وتنفيذها.
- إن التمويل الخارجي، عندما يكون متوافراً، يكمل التمويل الداخلي ولا يحل مكانه.
- لجنة التطوير هي التي تقترح الميزانية وتنفذها.

طريقة عمل لجنة التطوير:

- تم تكليف شخص ما لتنسيق وتسهيل عمل لجنة التطوير وتحقيق الاستمرارية مع الزمن.
- يتولى عضو من اللجنة أو منسق مسؤولية إدارة الميزانية.
- يستخدم جدول أعمال للتخطيط للاجتماعات.
- تم استحداث خطة سنوية.
- يتم ضمن اللجنة استخدام أساليب واستراتيجيات لتكوين الفرق.
- يتم تطبيق أسلوب للاتصالات مع هيئة التدريس والإدارة، مثل الرسائل الإخبارية وموظفي الارتباط وتقارير آخر السنة وجلسات التغذية الرجعية.

البرامج:

- يجري التخطيط لمختلف الموضوعات لتلبية مختلف احتياجات واهتمامات هيئة التدريس.
- تعد وسيلة للتقييم والتغذية الرجعية جزءاً من كل نشاط.
- يتم تنفيذ خطة لتقييم البرنامج الكلي واتجاه تطوير الهيئة.
- يظل نشاط تطوير الهيئة منفصلاً عن عملية التثبيت/ الترقية.

23

الموارد المتاحة للجان تطوير هيئات التدريس

جويس بوفلاكس لونده ومادلين ماير هيلي

إن طبيعة عمل لجنة تطوير هيئة التدريس تستدعي موارد وخبرة خاصة من أجل أعضاء اللجنة. إن تطوير هيئة التدريس ميدان قائم بحد ذاته، وتعمل الدراسات المتزايدة المنبثقة عن مختلف فروع المعرفة على توسعة معرفتنا به وعلى ممارسة التدريس والتعلم في التدريس العالي. في هذا القسم سوف نوجه الاهتمام إلى مجموعة من الموارد المتوفرة في تطوير الهيئة. ولا يمكن الاستشهاد بكامل الأدبيات والمؤتمرات وورش العمل المتوفرة بسهولة، بل سنقدم بضعة أمثلة عن ماهية بعض الموارد ومكان العثور عليها. ويمكن أيضاً استشارة الذين ساهموا في تأليف هذا الكتاب الذين ترد أسماؤهم وعناوين بريدهم الإلكتروني في نهاية الفصول المسندة إليهم، وفي تحديد مكان المواد أو تقديم خبرتهم من أجل التصدي لاحتياجات محددة.

المؤتمرات والمنظمات

يستفيد أعضاء اللجنة من حضور مؤتمرات تركز على تطوير هيئات التدريس. ويقدم المؤتمر السنوي لشبكة التطوير المهني والتنظيمي، الذي ينعقد عادة في أكتوبر، ورشة عمل تسبق المؤتمر للشروع في برنامج لتطوير هيئة التدريس. ويقدم المجلس الوطني لجهاز العاملين والبرنامج والتطوير التنظيمي موارد لتطوير جهاز العاملين بشكل خاص لكليات السنتين. ويعقد المعهد الوطني لجهاز العاملين والتطوير التنظيمي، المرتبط بالرابطة الأمريكية للكليات المشتركة والصغيرة مؤتمراً

سنوياً، ينعقد عادة في فصل الخريف. ويلتئم كل سنتين في فصل الصيف، تحت رعاية شبكة التطوير المهني والتنظيمي، معهد لمطوري الأعضاء الجدد في هيئة التدريس. المؤتمر السنوي للرابطة الأمريكية للتدريس العالي الذي ينعقد في مارس أو أبريل من كل سنة مصدر مهم للمعلومات عن الاتجاهات الحديثة في التعلم العالي وتحديد عدد من الجماعات ذات المصلحة المشتركة والاجتماعات المقترنة بها، وجميعها ذات صلة بتطوير هيئة التدريس. ولدى الرابطة الأمريكية للأبحاث التربوية، التي تعقد مؤتمرها السنوي كل ربيع، جماعة مصلحة تعنى بتطوير وتقييم هيئات التدريس.

وثمة مؤتمرات أخرى أيضاً تقدم لهيئة التدريس الفرصة لطرح مبتكرات التدريس والمناهج في مختلف أبواب المعرفة. على سبيل المثال، تعتبر الجمعية الدولية لاستكشاف بدائل التدريس، التي لديها أيضاً مؤتمر في الخريف، مكانا لاجتماع المهتمين بالتصميم الموجه والتدريس غير المباشر وغير ذلك من أساليب التعلم المبتكرة والتعرف على المشاريع المختلفة في هذا الصدد. وينعقد مؤتمر سنوي آخر وهو المؤتمر الوطني المعني بالتدريس الناجح في الكليات، في أواخر فصل الشتاء عادة في أورلاندو، فلوريدا، وهو مخصص لأولئك الذين يتداولون في المبتكرات في ميدان التدريس. هذا المؤتمر يرعاه مركز التدريس العالي في جامعة تكساس الشمالية (دينتون) ومعهد التدريس العالي وشعبة التدريس المستمر في جامعة فلوريدا (غينزفيل). وتركز مؤتمرات ليلي، التي تنعقد في عدة مناطق من البلاد، على التدريس والتعلم. وتركز رابطة كليات البحيرات الكبرى على هيئة التدريس في كليات الفنون الليبرالية. وتستضيف الجمعية الكندية للتدريس والتعلم في التدريس العالي مؤتمراً سنوياً. وتوفر المواقع على شبكة الإنترنت المزيد من المعلومات المتداولة حالياً لهذه المنظمات والمؤتمرات.

وتعقد كثير من الولايات والمناطق مؤتمرات لهيئة تدريس الفصول ولممارسي تطوير هيئات التدريس. ومن الأمثلة على ذلك مؤتمر الصيف السنوي لكلية هيئة التدريس الذي ترعاه جامعة ولاية ويسكونسين، الذي كان نموذجاً لمؤتمر استهلته المؤسسات الحكومية في نيبراسكا.

جميع المؤتمرات تقريباً الواردة أعلاه تدعو إلى تقديم مقترحات للعروض وتبرز المداولة في الأفكار وتبادلها بين المشاركين. وثمة أنواع أخرى من ورش العمل الوطنية التي تقدمها منظمات متخصصة. على سبيل المثال، مركز تقييم هيئات التدريس وتطويرها في مانهاتن، كانساس، الذي يقدم ورش عمل وندوات للإداريين موجهة نحو قضايا تتعلق بتطوير هيئات التدريس وتقييمها. وثمة منظمتان أخريان مختصتان في التدريب على العلاقات العامة تتضمنان مختبرات التدريب الوطنية في الإسكندرية، فيرجينيا، ويوينفيرسيتي أسوسيتس، التي تقع مكاتبها المحلية في سان دييغو، كاليفورنيا، وقد تكون برامج مختبرات التدريب الوطنية ويوينفيرسيتي أسوسيتس ذات أهمية خاصة لأولئك الذين يَنشِدون التدريب في مجال التطوير الشخصي والتنظيمي.

المنشورات

تشكل الموارد المطبوعة وغيرها من الموارد المتعلقة بتطوير هيئات التدريس في التدريس العالي ميداناً متنامياً. وقد تكون منشورات آنكر بابليشينغ غرينوود بريس، ونيو فورومز بريس، وجوسي باس، وستايلوس ذات أهمية للموضوع. وتعد مجلة جهاز العاملين والبرنامج والتطوير التنظيمي مورداً مفيداً أيضاً. ومما يفيد أعضاء هيئات التدريس الذين يرغبون في تنفيذ مشاريع للتحسين في فصولهم وتشجيع الآخرين مؤلف "أساليب تقييم فصول التدريس: دليل أساتذة الكليات" (آنجلو وكروس، 1993).

وتفيد منشورات شبكة التطوير المهني والتنظيمي في مساعدة أعضاء هيئة التطوير على تطوير المعرفة في ميدان التطوير المهني والتنظيمي وإطلاع الآخرين على تلك المعرفة. ويتضمن منشور "من أجل تحسين الأكاديمية" وهو منشور سنوي لشبكة التطوير المهني والتنظيمي تنشره آنكر بابليشينغ، مختلف المقالات التي تتناول تطوير التدريس والتنظيم و التطوير الشخصي لهيئات التدريس. ويتاح للتوزيع من

قبل شبكة التطوير المهني والتنظيمي الاشتراك في "مقالات عن التميز في التدريس"، وهي سلسلة من المقالات عن التدريس في الكليات يمكن تعميمها كجزء من رسالة إخبارية للكلية أو يمكن استخدامها في ورش العمل والندوات والاستشارات الشخصية. هذه القطع القصيرة والمحكمة يمكن أن تكون ذات قيمة في تثقيف أعضاء لجنة التطوير. ويتوافر الاشتراك أيضاً على شكل html.

يرحب الكثيرون من أعضاء لجنة التطوير ومنسقو البرامج في كل جامعة على حدة الذين ينشرون رسائل إخبارية من أجل أعضاء هيئة التدريس في جامعتهم بإضافة أسماء إلى قائمة بريدهم والسماح باستنساخ وتوزيع المقالات عند الطلب.

ولابد أن تكون تلك المنشورات التي تتصدى لقضايا عمل الجماعات وتكوين الفرق ذات أهمية خاصة لأعضاء لجنة التطوير. وإذا كان يوجد ما يبرر الشكاوى عن اجتماعات اللجان على الإطلاق، فإن تحسين الطريقة التي تزاول اللجان عملها فيها والتي تعمل فيها مجموعات العمل على تنفيذ المهمات ذات أولوية قصوى من أجل لجان تطوير هيئات التدريس. وثمة بضعة منشورات عن عمل اللجان بصفة عامة، تتضمن تمارين حافزة كثيراً ما تكون ذات طابع خفيف، تتمثل بيرادفورد (1976)، دامتسينغ (1977) فرانسيس وميانغ (1979) وفورث (1980). ولا تزال المجلدات الثلاثة لبيرغكويست وفيليبس "دليل تطوير هيئات التدريس" (1975، 1977، 1981)، وهي أعمال مبكرة في مجال تطوير هيئات التدريس، جديرة بالقراءة وتتضمن الكثير من المادة المفيدة للجان لمساعدتها على تحسين الطريقة التي تعمل بها.

الاستبيانات وقوائم الجرد

في بعض الأحيان تكون استبيانات وقوائم جرد سبق إعدادها ونشرها مفيدة في تكوين الفرق فضلاً عن تقييم احتياجات هيئات التدريس. مثلاً، تتضمن الاستبيانات المرتكزة على "مبادئ سبعة للممارسة الجيدة في التدريس الجامعي" (تشيكرنيغ وغاسون، 1987) جرداً مؤسسياً وجرداً لهيئات التدريس. ويمكن

استخدام "قائمة جرد أساليب التعلم" (1976) للحفز على المناقشات بشأن الكيفية التي يتعلم بها الطلاب.

جماعات المصالح الخاصة

علاوة على الموارد المشار إليها أعلاه، فقد شهدت السنوات قريبة العهد نمواً هائلاً في الجماعات الخاصة ذات المصلحة المشتركة التي تشمل مكونات من تطوير هيئات التدريس، بما في ذلك ما يلي:

* مؤتمرات ومنشورات معنية بالتفكير النقدي.
* التفكير الإبداعي.
* التدريس العام.
* التدريس الدولي.
* الكتابة التي تشمل أبواب المعرفة.
* الطالب المبتدئ.
* الطالب المتقدم.
* الاستبقاء.
* الأخلاق.
* التنوع.
* درجات الشرف.
* البحث الجامعي.
* تقييم التعلم.
* تقييم هيئة التدريس.
* هيكل المكافآت.
* البحث الذي يتناول الفصول الدراسية.
* تدريب المعلمين المساعدين.

يعد "تاريخ التدريس العالي" مكاناً جيداً للشروع في إيجاد المنظمات والمؤتمرات المحددة المقترنة بهذه الموضوعات و غيرها من موضوعات مماثلة.

الموارد البشرية

وأخيراً، وليس آخراً، هناك الكثيرون من الأفراد، لا سيما أعضاء شبكة التطوير المهني والتنظيمي الذين يمكن أن يقوموا بعمل قادة ورش العمل أو مقدمي البرامج أو المستشارين. وفي حين أن شبكة التطوير المهني والتنظيمي لا تسهل الاستشارات ولا تدعم فرادى المستشارين، إلا أنها شبكة من أناس يقومون طوعياً بإطلاع بعضهم البعض على مواردهم وخبرتهم. وبصورة عامة، نجد أن معظم أعضاء شبكة التطوير المهني والتنظيمي، المدرجين في الدليل السنوي لشبكة التطوير المهني والتنظيمي، يرحبون بالإجابة عن الأسئلة من خلال البريد الإلكتروني أو عبر الهاتف أو يقومون، إذا وجدت احتياجات وخبرات مقابلة، بزيارة الجامعة بصفة مستشارين.

يعد الاشتراك في "تاريخ التدريس العالي" والانتساب إلى عضوية الرابطة الأمريكية للتدريس العالي فضلاً عن عضوية شبكة التطوير المهني والتنظيمي طرقاً أساسية للاطلاع على المجموعة الغنية من المنشورات والشبكات والمؤتمرات وورش العمل المتوافرة لممارسي تطوير هيئات التدريس في التدريس العالي اليوم. ويبرهن مجرد فحص سريع للموارد المتوفرة على أنه ما من عضو في لجنة لتطوير هيئة التدريس يحتاج لأن يبقى غير مطلع أو من دون تدريب مدة طويلة.

جويس بوفلاكس لونده: هي أستاذة فخرية متقاعدة في جامعة نيبراسكا، لينكولن. وقد عملت بصفة مستشارة في مجال التدريس في مركز التدريس والتعلم التابع للجامعة وكذلك في مكتب التطوير المهني والتنظيمي ضمن معهد الزراعة والموارد الطبيعية، وفي قسم المتعلِم الزراعي. وكانت عضواً في شبكة التطوير المهني والتنظيمي منذ 1976 حين أصبحت منخرطة في تطوير هيئات التدريس عبر

برنامج تدريب رعاه المجلس المعني بتقدم الكليات الصغيرة (أصبح الآن يعرف باسم "مجلس الكليات المستقلة").

مادلين ماير هيلي: هي أستاذة فخرية متقاعدة في جامعة كين حيث عملت كمديرة لمركز التطوير المهني. وكانت سابقاً مستشارة تربوية ورئيسة قسم وعميدة بالنيابة في كلية التربية، ومنسقة في الدراسات العليا. وقد انخرطت بشكل نشط في شبكة التطوير المهني والتنظيمي خلال عدد من السنوات.

البريد الإلكتروني: jlunde1@unl.edu

drmhealey@aol.com



المراجع

Angelo, T., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bergquist, W. H., & Phillips, S. R. (1975, 1977, 1981). *A handbook for faculty development* (Vols. 1-3). Washington, DC: Council for the Advancement of Small Colleges [now Council of Independent Colleges].

Bradford, L. P. (1976). *Making meetings work: A guide for leaders and group members.* La Jolla, CA: University Associates.

Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *The Wingspread Journal, 9* (2): special section.

Chickering, A., Gamson, Z., & Barsi, L. (1989). *Inventories of good practice in undergraduate education.* Racine, WI: The Johnson Foundation (Wingspread).

Dunsing, R. J. (1977). *You and I have simply got to stop meeting this way.* New York, NY: AMACOM [A division of American Management Associations].

Francis, D., & Young, D. (1979). *Improving workgroups: A practical manual for team building*. La Jolla, CA: University Associates.

Kolb, D. (1976). *Learning Styles Inventory.* Boston, MA: McBer and Company.

North, J. (1980). Guidelines and strategies for conducting meetings. *POD Quarterly.* 2, 79-91.



المصادر

Adams, M., Bell, L., & Griffin, P. (1997). *Teaching for diversity and social justice*. New York, NY: Routledge.

Albright, M., & Graf, D. (Eds.). (1992). *Teaching in the information age: The role of educational technology*. New Directions for Teaching and Learning, No. 51. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Alreck, P., & Settle, R. (1995). *The survey research handbook*. Burr Ridge, IL: Irwin.

Altman, H. B., & Castron, W. E. (1992). *Writing a Syllabus*. (Idea Paper No. 27). Manhattan, KS: Kansas State University Center for Faculty Evaluation and Development.

Ambrose, S. (1995). Fitting programs to institutional cultures: The founding and evolution of the university teaching center. In P. Seldin & Associates (Eds.), *Improving college teaching*. Bolton, MA: Anker.

Anderson, J. A. (1995). *Merging effective models of diversity with teaching and learning in the curriculum*. Raleigh, NC: North Carolina State University.

Angelo, T. A. (Ed.). (1998). *Classroom assessment and research: An update on uses, approaches and research findings*. New Directions for Teaching and Learning, No. 75. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Asante, M. (1991). Multiculturalism: An exchange. *The American Scholar, 60*, 267-76.

Association of American Colleges and Universities. (1985). *Integrity in the college curriculum: A report to the academic community*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Atkinson, L. et al. (1981). *Introduction to psychology*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.

Austin, A., & Baldwin, R.G. (1991). *Faculty collaboration: Enhancing the quality of scholarship and teaching*. (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 7)

Babbie, S. (1990, April). *Survey research methods*. Belmont, CA: Wadsworth.

Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-24). New York, NY: Macmillan.

Barber, L.W. (1990). Self-assessment. In J. Millman & L. Darling Hammons (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation* (pp. 216-228). Newbury Park, CA: Sage.

Barnes, L. B., Christensen, C. R., & Hansen, A. (1994). *Teaching and the case method*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Barney Dews, C.L., & Leste Law, C. (Eds.). (1995). *This fine place so far from home: Voices of academics from the working class*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Barrows, H. S. (1994). *Practice-based learning: Problem-based learning applied to medical education.* Springfield, IL: Southern Illinois University.

Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education.* New York, NY: Springer.

Bates, A. W. (1996). *Technology, open learning & distance education.* Madison, WI: Magna.

Bennett, W. J. (1984). *To reclaim a legacy.* Washington, DC: National Endowment for the Humanities.

Bennett, J. B., & Figuli, D. J. (1990). *Enhancing departmental leadership.* New York, NY: American Council on Education/Macmillan.

Bergquist, W. H., & Phillips, S. R. (1975). *A handbook for faculty development (Vol. 1).* Washington, DC: Council for the Advancement of Small Colleges.

Bergquist, W. H., & Phillips, S. R. (1977). *A handbook for faculty development (Vol. 2).* Washington, DC: Council for the Advancement of Small Colleges.

Bergquist, W. H., & Phillips, S. R. (1987). *A handbook for faculty development (Vol. 3).* Washington, DC: Council for the Advancement of Small Colleges.

Boice, R. (1992). *The new faculty member.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom.* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1)

Bordonaro, T. (1995-96). Improving the performance of teaching assistants through the development and interpretation of informal early evaluations. *The Journal of Graduate Teaching Assistant Development, 3,* 21-26.

Borton, T. (1970). *Reach, touch, and teach.* New York, NY: McGraw Hill.

Bouton, C., & Garth, R. (Eds.) (1983). Learning in groups. *New Directions for Teaching and Learning, No. 14.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Boyer, E. (1986). *College: The undergraduate experience in America.* Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Bradford, L. P. (1976) *Making meetings work: A guide for leaders and group members* La Jolla, CA: University Associates.

Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Breaking the silence. (1993, November 1). *Final report of the select committee on lesbian, gay, and bisexual concerns.* Minneapolis, MN: University of Minnesota.

Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: What is effective? *Journal of Higher Education, 64* (5), 54-68.

Brinko, K. T., & Menges, R. J. (Eds.). (1996). *Practically speaking: A sourcebook for instructional consultants in higher education.* Stillwater, OK: New Forums Press.

Brown, D. G. (1999). *Always in touch: A practical guide to ubiquitous computing.* Winston-Salem, NC: Wake Forest University Press. Distributed by Anker Publishing.

Brown, D. G. (Ed.). (2000). *Interactive learning: Vignettes from America's most wired campuses.* Bolton, MA: Anker.

Brown, D. G. (Ed.). (2000). *Teaching with Technology: Seventy-five professors from eight universities tell their stories.* Bolton, MA: Anker.

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher, 18* (1), 31-42.

Carroll, J. B., & Gmelch, W. H. (1992). *A factor-analytic investigation of the role types and profiles of higher education department chairs.* San Francisco, CA: The national conference of the American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 345 629)

Centra, J. (1979). *Determining faculty effectiveness.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Chickerinjg, A., & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *The Wingspread Journal, 9* (2): special section.

Chickering, A., Gamson, Z. & Barsi, L. (1989). *Inventories of good practice in undergraduate education.* Racine, WI: The Johnson Foundation (Wingspread).

Chism, N. V. N. (Ed.). (1987). *Institutional responsibilities and responses in the employment and education of teaching assistants.* Columbus, OH: The Ohio State University, Center for Teaching Excellence.

Chism, N. V. N. (1998). The role of educational developers in institutional change: From the basement office to the front office. In M. Kaplan & D. Lieberman (Eds.), *To improve the academy: Vol. 17. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 141-154). Stillwater, OK: New Forums Press.

Chism, N. V. N. (1999). *Peer review of teaching: A sourcebook.* Bolton, MA: Anker.

Clark, D. J., & Bekey, J. (1979). Use of small groups in instructional evaluation. *Insight to teaching excellence,* VII.I. Arlington, TX: The University of Texas at Arlington.

Clark, D. J., & Bekey, J. (1979). Use of small groups in instructional evaluation. *POD Quarterly, 1,* 87-95.

Clark, D. J., & Redmond, M. (1982). *Small group instructional diagnosis: Final report.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 217954)

Coleman, T. (1990). Managing diversity at work: The new American dilemma. *Public Management, 70,* 2-5.

Cook, C., & Sorcinelli, M. D. (1999, March). Building multiculturalism into teaching development programs. *AAHE Bulletin, 51* (7), 3-6.

Cooper, J. E., & Chattergy, V. (1993). Developing faculty multicultural awareness. An examination of life roles and their cultural components. In D. Wright & J. Povlacs Lunde (Eds.), *To Improve the Academy: Vol. 12. Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development*. (pp. 81-95). Stillwater, OK: New Forums Press.

Cross, K. P. (1977). Not can, but will college teaching be improved? In J. A. Centra (Ed.), *Renewing and evaluating teaching* (pp. 1-15). New Directions for Higher Education, No. 17. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cross, K. P. (1998). Classroom research: Implementing the scholarship of teaching. In T. A. Angelo (Ed.), *Classroom assessment and research: An update on uses, approaches, and research findings*. New Directions for Teaching & Learning, No. 75, (pp. 5-12). San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Cyrs, T. E., Smith, F. A., & Conway, E. D. (1994). *Essential skills for television teaching*. Las Cruces, NM: New Mexico State University.

Dale, E. (1998). *An assessment of a faculty development program at a research university*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts at Amherst.

Dawson, J., & Caulley, D. (1981). The group interview as an evaluation technique in higher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*, 4.

Davis, B. G. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Derek Bok Center (Producer). (1992). *Race in the classroom: A multiplicity of experience* [videotape]. Cambridge, MA: The Derek Bok Center, Harvard University. Distributed by Anker Publishing.

Derek Bok Center (Producer). (1996). *Women in the classroom: Cases for reflection* [videotape]. Cambridge, MA: The Derek Bok Center, Harvard University. Distributed by Anker Publishing.

Diamond, N., & Smock, R. (1985, October). *Description and evaluation of the senior clinical interview process*. Paper presented at the tenth annual conference of the Professional and Organizational Development Network in Higher Education, Somerset, PA.

Duning, B. S., Van Kekerix, M. J., & Zaborowski, L. M. (1993). *Reaching learners through telecommunications*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Dunsing, R. J. (1977). *You and I have simply got to stop meeting this way*. New York, NY: AMACOM [A division of American Management Associations].

Eble, K., & McKeachie, W. (1985). *Improving undergraduate education through faculty development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ekler, W. J. (1994). The lecture method. In K. W. Prichard & R. M. Sawyer (Eds.), *Handbook of college teaching: Theory and applications* (pp. 85-89). Westport, CT: Greenwood Press.

Eison, J., & Sorcinelli, M. D. (1999, January). *Improving teaching and learning: Academic leaders and faculty developers as partners*. Presentation at the Seventh AAHE Conference on Faculty Roles and Rewards, San Diego, CA.

Erickson, B. L. (1986). Faculty development at four-year colleges and universities: Lessons learned. *Proceedings of faculty evaluation and development: Lessons learned* (pp. 33-48). Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 119-161). New York, NY: Macmillan.

Erickson, G. (1986). A survey of faculty development practices. In M. Svinicki, J. Kurfiss, & J. Stone (Eds.), *To improve the academy: Vol. 5. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 182-196). Stillwater, OK: New Forums Press.

Erikson, E. H. (1974) *Dimensions of a new identity.* New York, NY: Norton.

Evertson, C. M., & Green, J. L. (1986). Observation as inquiry and method. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 162-213). New York, NY: Macmillan.

Falk, D., & Carlson, H. (1995). *Multimedia in higher education.* Medford, NJ: Information Today.

Feldman, K. A. (1989). Instructional effectiveness of college teachers as judged by teachers themselves, current and former students, colleagues, administrators and external (neutral) observers. *Research in Higher Education, 30,* 137-189.

Ferren, A. S., & Geller, W. W. (1993). The faculty developer's role in promoting an inclusive community: Addressing sexual orientation. In D. L. Wright & J. Povlacs Lunde (Eds.), *To Improve the Academy: Vol. 12. Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development* (pp. 97-108). Stillwater, OK: New Forums Press.

Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Fink, L. D. (1992). Orientation programs for new faculty members. In M. D. Sorcinelli (Ed.), *New and junior faculty.* New Directions for Teaching and Learning, No. 50. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Fink, L. D. (1995). Evaluating your own teaching. In P. Seldin (Ed.), *Improving college teaching* (pp. 191-203). Bolton, MA: Anker.

Fisch, L. (1983). Coaching mathematics and other academic sports. In M. David, M. Fisher, S. C. Inglis, S. Scholl (Eds.),*To improve the academy: Vol. 2. Resources for student, faculty and institutional development.* (pp. 3-6). Orinda, CA: John Kennedy University.

Francis, D., & Young, D. (1979). *Improving workgroups: A practical manual for team building.* La Jolla, CA: University Associates.

Fisch, L. (1988). *On academic bonding.* Unpublished manuscript.

Gabriel, D. (1987). Characteristics of successful developmental educators. *Review of Research in Developmental Education, 5* (1), 1-5.

Gaff, J. G. (1975). *Toward faculty renewal.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ginsberg, M. B., & Wlodkowski, R. J. (1997). *Developing culturally responsive teaching among faculty: Methods, content, and skills.* A session presented at the 10th Annual Conference on Race and Ethnicity in American Higher Education, Orlando, FL.

Gmelch, W. H., & Miskin, V. D. (1993). *Leadership skills for department chairs.* Bolton, MA: Anker.

Gray, P. J., Diamond, R. M., & Adam, B. E. (1996). *A national study on the relative importance of research and undergraduate teaching at colleges and universities.* Syracuse, NY: Syracuse University, Center for Instructional Development.

Green, M. F. (Ed.). (1988). *Leaders for a new era.* New York, NY: American Council on Education/Macmillan.

Green, M. F. (Ed.). (1989). *Minorities on campus: A handbook for enhancing diversity.* Washington, DC: American Council on Education.

Green, M. F. (1990). Why good teaching needs active leadership. In P. Seldin & Associates (Eds.), *How administrators can improve teaching* (pp. 45-62). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Harris, I. (1987). Communicating educational reform through persuasive discourse: A double-edged sword. *Professions Education Research Notes, 9* (2), 2-7.

Harvey, D., & Brown, D. R. (1996). *An experiential approach to organization development* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Hecht, I. W. D., Higgerson, M. L., Gmelch, W. H., & Tucker, A. (1999). *The department chair as academic leader.* Phoenix, AZ: American Council on Education/Oryx.

Heenan, T. A., & Jerich, K. F. (Eds.). (1995). *Teaching graduate students to teach: Engaging the disciplines.* Urbana-Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, Office of Instructional Resources and the Office of Conferences and Institutes.

Hilsen, L. (1988). Some possible suggestions for establishing a positive classroom climate. In L. Hilsen (Ed.), *Establishing and maintaining a positive classroom climate* (pp. 9-14). Duluth, MN: Instructional Development Service, University of Minnesota, Duluth.

Hilsen, L. (1988). Visualization exercise: Classroom climate. In L. Hilsen (Ed.), *Establishing and maintaining a positive classroom climate* (p. 8). Duluth, MN: Instructional Development Service, University of Minnesota, Duluth.

Hoge, R. D. (1985). The validity of direct observation measures of pupil classroom behavior. *Review of Educational Research, 55,* 469-483.

Hoover, K. (1980). Questioning strategies. In *College teaching today: A handbook for postsecondary instruction* (pp. 120-149). Boston, MA: Allyn and Bacon. (See also chapters on Discussion Methods, pp. 120-149, and Analyzing Reality: The Case Method, pp. 199-223).

Jackson, B.W., & Holvino, E. (1988). Developing multicultural organizations. *Journal of Religion and the Applied Behavioral Sciences, 9* (2), 14-19.

Johnson, G. R. (1987). Changing the verbal behavior of teachers. *Journal of Staff, Program & Organization Development, 5,* 155-158.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity.* (ASHE-ERIC Higher Education Report No 4)

Kardia, D. (1998). Becoming a multicultural faculty developer: Reflections from the field. In M. Kaplan & D. Lieberman (Eds.), *To Improve the Academy: Vol. 17. Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development.* Stillwater, OK: New Forums Press.

Kaufman, A. (1985). *Implementing problem-based medical education: Lessons from successful innovations.* New York, NY: Springer-Verlaag.

Kitano, M. K. (1997). What a course will look like after multicultural change. In A. Morey & K. Kitano (Eds.), *Multicultural course transformation in higher education: A broader truth.* (pp. 18-34). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Klein, F., Sepekoff, B., & Wolf, T. (1985). Sexual orientation: A multi-variable dynamic process. *Journal of Homosexuality, 11* (1/2),35-49.

Kolb, D. (1976). *Learning Styles Inventory.* Boston, MA: McBer and Company.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experiences as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Leaming, D. R. (1998). *Academic leadership: A practical guide to chairing the department.* Bolton, MA: Anker.

Leatherman, D. (1990). *The training trilogy: Assessing needs.* Amherst, MA: Human Resource Development Press.

Lewis, K. (1987). *Taming the pedagogical monster: A handbook for large-class instructors.* Austin, TX: Center for Teaching Effectiveness, University of Texas at Austin.

Lewis, K., & Johnson, G. R. (1986). *Monitoring your classroom communication skills: A programmed workbook for developing coding skills using Johnson's Cognitive Interaction Analysis System (CIAS) and Expanded CIAS.* Unpublished programmed workbook and audiotape for skill training in CIAS. Available from Center for Teaching Effectiveness, Main Building 2200 (G2100), The University of Texas at Austin, Austin, TX 78712-1111.

Lewis, K. G. *Developing questioning skills.* An unpublished handout available from the Center for Teaching Effectiveness, Main Building 2200 (G2100), The University of Texas at Austin, Austin, TX 78712-1111.

Lewis, K. G. *Evaluating discussion.* An unpublished handout available from the Center for Teaching Effectiveness, Main Building 2200 (G2100), The University of Texas at Austin, Austin, TX 78712-1111.

Lewis, K. G. (1986). Using an objective observation system to diagnose teaching problems. *Journal of Staff, Program & Organization Development, 4*, 81-90.

Lewis, K. G. (1991). Gathering data for the improvement of teaching: What do I need and how do I get it? (pp. 65- 82). In M. Theall & J. Franklin (Eds.), *Effective practices for improving teaching.* New Directions for Teaching and Learning, No. 48. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lewis, K. G. (1993). Section II: Development Programs for TAs. In K.G. Lewis (Ed.), *The TA experience: Preparing for multiple roles* (pp. 95-237). Stillwater, OK: New Forums Press.

Lewis, K. G. (1996). Collecting information via class observation. In K. T. Brinko & R. J. Menges (Eds.), *Practically speaking: A sourcebook for instructional consultants in higher education* (pp. 29-51). Stillwater, OK: New Forums Press.

Lewis, K. G., & Lunde, J. P. (Eds.). (2001). *Face to Face: A sourcebook of individual consultation techniques for faculty/instructional developers. (2nd ed.).* Stillwater, OK: New Forums Press.

Lindquist, J. (Ed.).(1978). *Designing teaching improvement programs.* Berkeley, CA: Pacific Soundings Press.

List, K. (1997). A continuing conversation on teaching: An evaluation of a decade-long Lilly Teaching Fellows Program 1986-96. In D. Dezure & M. Kaplan (Eds.), *To improve the academy: Vol. 16. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 201-24). Stillwater, OK: New Forums Press.

Lucas, A. F. (1986). Effective department chair training on a low-cost budget. *Journal of Staff, Program, and Organization Development, 4* (4), 33-36.

Lucas, A. F. (1990). Using psychological models to understand student motivation. In M. D. Svinicki (Ed.), *The changing face of college teaching* (pp. 103-114). New Directions for Teaching and Learning, No. 42. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lucas, A. F. (1994). *Strengthening departmental leadership: A team-building guide for chairs in colleges and universities.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Marchesani, L. S., & Adams, M. (1992). Dynamics of diversity in the teaching-learning process: A faculty development model for analysis and action. In M. Adams (Ed.), *Promoting diversity in college classrooms: Innovative responses for the curriculum, faculty, and institutions* (pp. 9-19). New Directions for Teaching and Learning, No. 52. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

McKeachie, W. (1998). *Teaching tips: A guidebook for the beginning college teacher* (10th ed.). Lexington, MA: D.C. Heath.

Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning strategies for the college classroom.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Michaelsen, L. K. (1994). Team learning: Making a case for the small-group option. In K. W. Prichard & R. M. Sawyer (Eds.), *Handbook of college teaching: Theory and applications,* (pp. 139-154). Westport, CT: Greenwood.

National Education Association. (1996). *The politics of remedy: State legislative views on higher education*. Washington, DC: National Education Association.

National Institute of Education. (1984). *Involvement in learning: Realizing the potential of American higher education*. Washington, DC: National Institute of Education.

Nelson, W. C., & Siegel, M. E. (1980). *Effective approaches to faculty development*. Washington, DC: Association of American Colleges.

Nemko, M., & Simpson, R. D. (1991). Nine keys to enhancing campus-wide influence of faculty development centers. In K. J. Zahorski (Ed.), *To improve the academy: Vol. 10. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 83-88). Stillwater, OK: New Forums Press.

Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York, NY: Longman.

North, J. (1980). Guidelines and strategies for conducting meetings. *POD Quarterly. 2*, 79-91.

Nyquist, J. D. (1986). CIDR: A small service firm within a research university. In M. Svinicki (Ed.), *To improve the academy: Vol. 5. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 66-83). Stillwater, OK: New Forums Press.

Nyquist, J. D., Abbott, R. D., Wulff, D. H., & Sprague, J. (Eds.). (1991). *Preparing the professoriate of tomorrow to teach*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

O'Bear, K. (1989, March). *Opening doors to understanding and acceptance: Facilitating workshops on lesbian, gay and bisexual issues*. Materials presented at the ACPA meeting, Washington, DC.

Oblinger, D., & Rush, S. C. (Eds.). (1995). The learning revolution: the challenge of information technology in the academy. Bolton, MA: Anker.

Office on the Status of Women (Producer). (1991). *Inequity in the Classroom* [videotape]. West Montreal, Quebec, Canada: Office on the Status of Women, Concordia University.

Ognibene, E. R. (1989). Integrating the curriculum: From impossible to possible. *College Teaching, 37* (3), 105-110.

Osterman, D., Christiansen, M., & Coffey, B. (1985). *The feedback lecture* (Idea Paper, No. 13). Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.

Paley, V. G. (1979). *White teacher.* Cambridge, MA: Harvard University Press

Pallie, W., & Carr, D. H. (1987). The McMaster medical education philosophy in theory, practice, and historical perspective. *Medical Teacher, 9* (1), 59-71.

Pew Foundation. (1994, April). To dance with change. *Policy Perspectives, 5* (3), A1-A12.

Phillips, J. J., & Holton, III, E. F. (Eds.). (1995). *In action: Conducting needs assessment*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.

Pintrich, P. R. (1994). Student motivation in the college classroom. In K. W. Prichard & R. M. Sawyer (Eds.), *Handbook of college teaching: Theory and applications* (pp. 23-44). Westport, CT: Greenwood.

Pittas, P. (2000). A model program from the perspective of faculty development. *Innovative Higher Education, 25*, 97-110.

Povlacs, J. (1985, March). *More than facts*. University of Minnesota, Duluth Instructional Development, 1-2, 4.

Powney, J., & Watts, M. (1987). *Interviewing in educational research*. London, England: Routledge & Kegan Paul.

Prosser, M., & Trigwell, K. (1993). Development of an approach to teaching questionnaires. *Research and Development in Higher Education, 15*, 468-473.

Quigley, B. (Producer), & Nyquist, J. (Executive Producer). (1991). *Teaching in the Diverse Classroom* [videotape]. Seattle, WA: Center for Instructional Development and Research. Distributed by Anker Publishing.

Robinson, D. G., & Robinson, J.C. (1996). *Performance counseling: Moving beyond training*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Rutherford, L. H., & Grana, S. (1994). Fully activating interactive TV: Creating a blended family. *T.H.E. Journal, 22* (3), 86-90.

Rutherford, L. H., & Grana, S. (1995). Retrofitting academe: Adapting faculty attitudes and practices to technology. *T.H.E. Journal, 23* (2), 82-86.

Ryan, J., & Sackrey, C. (Eds.). (1984). *Paradise: Academics from the working class*. Boston, MA: South End Press.

Schmidt, H. G., Lipkin, M. Jr., de Vries, M. W., & Greep, J. M. (Eds.). (1989). *New directions for medical education: Problem-based learning and community-oriented medical education*. New York, NY: Springer-Verlaag.

Schmitz, B., Paul, S. P., & Greenberg, J. D. (1992). Creating multicultural classrooms: An experience-derived faculty development program. In L. Border & N. Chism (Eds.), *Teaching for Diversity, 49*, (pp. 75-87). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schoem, D., Frankel, L., Zuniga, X., & Lewis, E. A. (1993). The meaning of multicultural teaching: An introduction. In D. Schoem, L. Frankel, X. Zuniga, & E. A. Lewis (Eds.), *Multicultural teaching in the university* (pp.1-12). Westport, CT: Praeger.

Seldin, P. (1984). *Changing practices in faculty evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Seldin, P. (1997). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions* (2nd ed.). Bolton, MA: Anker.

Seldin, P. (1999). *Changing practices in evaluating teaching*. Bolton, MA: Anker.

Shih, M., & Sorcinelli, M. D. (2000). TEACHnology: Linking teaching and technology in faculty development. In M. Kaplan & D. Lieberman (Eds.), *To improve the academy: Vol. 18. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 151-163). Bolton, MA: Anker.

Silberman, M. (1996). *101 strategies to teach any subject*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Simon, A., & Boyer, E. G. (Eds.). (1970). *Mirrors for behavior: An anthology of classroom observation instruments*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 031 613)

Smikle, J. L. (1994). Practical guide to developing and implementing cultural awareness training for faculty and staff development. *Journal of Staff, Program & Organization Development, 12* (2), 69-80.

Smith, R. A. (1995). Reflecting critically on our efforts to improve teaching and learning. In E. Neal & L. Echlin (Eds.), *To improve the academy: Vol. 14: Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 5-25). Stillwater, OK: New Forums Press.

Sorcinelli, M. D. (1985, April). *Faculty careers: Personal, institutional, and societal dimensions*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Sorcinelli, M. D. (1988). Encouraging excellence: Long-range planning for faculty development. In E. Wadsworth (Ed.), *A handbook for new practitioners* (pp. 27-31). Stillwater, OK: New Forums Press.

Sorcinelli, M. D. (1992). *The career development of pretenure faculty: An institutional study*. Amherst, MA: University of Massachusetts at Amherst.

Sorcinelli, M. D. (1999a). Enhancing department leadership and management. *The Department Chair, 9* (3), 4-6.

Sorcinelli, M. D. (1999b). Post-tenure review through post-tenure development: What linking senior faculty and technology taught us. *Innovative Higher Education, 24*, 61-72.

Sorcinelli, M. D., & Aitken, N. (1995). Improving teaching: Academic leaders and faculty developers as partners. In W. A. Wright & Associates (Ed.), *Teaching improvement practices: Successful strategies for higher education* (pp. 311-323). Bolton, MA: Anker.

Sorenson, D. L. (1994). Valuing the student voice: Student observer/consultant programs. In E. C. Wadsworth (Ed.), *To improve the academy: Vol. 13. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 97-108). Stillwater, OK: New Forums Press.

Svinicki, M. D. *Some applied learning theory*. An unpublished handout available from the Center for Teaching Effectiveness, Main Building 2200 (G2100), The University of Texas at Austin, Austin, TX 78712-1111.

Svinicki, M. D., & Dixon, N. M. (1987). Kolb model modified for classroom activities. *College Teaching, 35*, 141-146.

Taylor-Way, D. (1988). Consultation with video: Memory management through stimulated recall. In K. G. Lewis & J. T. Povlacs (Eds.), *Face to face: A sourcebook of individual consultation techniques for faculty development personnel* (pp. 159-191). Stillwater, OK: New Forums Press.

University of Massachusetts (1998). *Annual report (1997-98)*. University of Massachusetts at Amherst, Center For Teaching.

Van der Vleuten, C., & Verwijnen, M. (1990). A system for student assessment. In C. Van der Vleuten & W. Wijnen. (Eds.), *Problem-based learning: Perspectives from the Maastricht experience*. Amsterdam, NL: Thesis.

Verduin, J. R., Jr., & Clark, T. A. (1991). *Distance education: The foundations of effective practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Warren, J. (1994). A training for cultural diversity. *Literacy Harvest, 3*, 38-45.

Warshauer, S. (1988). *Inside training and development: Creating effective programs*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

Watkins, K. (1983). Handling difficult questions and situations. *Innovation Abstracts, 5* (24). Available from National Institute for Staff and Organizational Development, SZB 348, Austin, TX 78712-1293.

Weimer, M. (1990). *Improving college teaching: Strategies for developing instructional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Weinstein, G., & O'Bear, K. (1988). Design elements for intergroup awareness. *Journal for Specialists in Group Work, 13*, 96-103.

Weinstein, G., & O' Bear, K. (1992). Bias issues in the classroom: Encounters with the teaching self. In M. Adams (Ed.), *Promoting diversity in college classrooms: Innovative responses for the curriculum, faculty, and institutions* (pp. 39-50). New Directions for Teaching and Learning, No. 52. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Welty, W., & Silverman, R. (1993). *Using cases to improve college teaching: A guide to more reflective practice*. Washington, DC: American Association for Higher Education.

Wexley, K. N., & Latham, G. P. (1991). *Developing and training human resources in organizations* (2nd ed.). New York, NY: Harper Collins.

Wheeler, D. W., & Schuster, J. H. (1990). Building comprehensive programs to enhance faculty development. In J. H. Schuster, D. W., Wheeler, & Associates (Eds.), *Enhancing faculty careers*, (pp. 275-297) San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wlodkowski, R.J., & Ginsberg, M.B. (1995). *Diversity and motivation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Woods, D. R. (1994). *Problem-based learning: How to gain the most from PBL*. Hamilton, Ontario: W. L. Griffin.

Zahorski, K. (1993). Taking the lead: Faculty development as institutional change agent. In D. L. Wright & J. P. Lunde. (Eds.), *To improve the academy: Vol. 12. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 227-245). Stillwater, OK: New Forums Press.